مفتش التربية الوطنية: كزواي الحاج العرابي



علم النص

المقاربة النصية وادماج النص الفلسفي ضمن منظومة التعلمات

مطبعة دالي الأغواط ـ الأغواط

2020 ـ 2021



الشكر للأساتذة الأفاضل والأستاذات الفضليات أساتذة مادة الفلسفة المقاطعة الثانية لولاية الأغواط، وأخص بالذكر أساتذة أفلو على جهدهم وتفضلهم بالمساعدة والنقد واسداء النصائح، وكم استفدنا من علمهم وخبرتهم، و اللّٰه لا يضيع أجر المحسنين.

المقدمة

الفلسفة سنة 2021 ميلادية، فصل فارغ وتلميذ ضائع وأستاذ حائر، وحيرة وقلق عند الأولياء وغضب عند مدراء المؤسسات، لانفراط عقد المادة، لا سلطة للمعلم على المتعلمين، اختبارات مكررة وإجابات جاهزة تباع في مقاهي الانترنت ببخس الأثمان، مطويات صغيرة بالكاد ترى. لما يدخل معلم الفلسفة فصله الدراسي كئيب، بالكاد يرتب الجمل ويكتب كلمات مبعثرة على السبورة، هنا وهناك يقابله أساتذة نشطون مرحون متفاعلون مع المتعلمين، معلم الفلسفة لا يقيس نفسه بأساتذة اللغات أين هو ؟ وأين هم ؟ مناهج علمية أطروحات معاصرة، مقاربات مستديمة عالم آخر، أما هو يعيد المعاد ويكرر المكرر كل سنة، ما قاله يعيده، هذه نظرية نفسية وتلك اجتماعية، ويأتيه الصداع النصفي Migraine وهو يتناول المنطق وفلسفة العلوم، ما تبدأ السنة الدراسية يبدأ المتعلمون في التهكم، فهم يعرفون ما هي الأسئلة التي ستقترح هذه السنة، وحتى يعرفون ذلك هم لا يحتاجون العرافين ولا الكهنة، يعرفون ذلك بعملية احتمال رياضية منذ الستينات ليومنا هذا، الممتحن في مادة الفلسفة يخير بين ثلاث موضوعات، بالمنطق وفي الحالات العادية، هناك سؤال من كل فصل، وبالعادة والتعود الفصل الأول لا يغيب. بكالوريا 2019 ـ 2020 حضر من الفصل الأول درسين، هما الاحساس والادراك والشعور واللاشعور، ولأن السؤال لا يكرر، الاحتمال الواقع حتما أن الموضوعات المفترض تحضيرها لبكالوريا 2020 ـ 2021 هي اللغة والفكر الذاكرة والخيال، والعادة والارادة من أجل ذلك، ما يعرف بالورشات فتحوا أبوابهم صيفا، وما تبدأ السنة الدراسية حتى يكون التلميذ، قد تعلم فقه الحيل مع التعامل مع هذه الموضوعات المحتملة، والورشة التي يتدافع عليها المتعلمون هي الورشة التي يحسن أستاذها الاحتمال، ويصدق احتماله. لما تأتي نهاية السنة الأساتذة يتفاخرون على تلامذتهم، أن الأسئلة التي أدرجوها في الاختبارات النهائية هي نفسها التي قدمت في شهادة البكالوريا، أما الشعب الأخرى فالأمر هين، وعادة التلاميذ أنهم يقاطعون الدروس، وهناك مواضيع مكررة تأتي كل سنة مرة ومن باب المثال شعب التسيير والتقني، يكفيه أن يحضر درسين المذاهب والسؤال بين المشكلة والاشكالية، وقس على ذلك. أضحت مادة الفلسفة بكائية من بكائيات الخنساء، نتذكر الأيام الخوالي الجميلة لما كانت الفلسفة درة المواد، وأستاذ المادة يشار إليه بالبنان، يسأل في التاريخ

والسياسة والعلوم، وهو يحيب بفيض علمي وغزارة منهج، وسبحان مغير الأحوال من حال إلى حال. غاب عنا أن القطارات السريعة لا تتوقف عند المحطات الصغيرة، أيام الزمن الجميل معلم الفلسفة ركب القطار السريع، أما الآن هو محطة مهجورة هجره الناس، لأنه لم يواكب التطور والتنقلات الكبيرة في مسار نظرية التعلمات، وهو بالكاد يسمع أو حدثه غيره عن مقاربة غيرت العالم هي المقاربة بالكفاءات، غيرت الدول والعوالم. لما تتنقل بين مدرسي مادة الفلسفة، تكتشف أصنافا متناقضة صنف فاقد الوعي، يحمل محفظة حملها الوجيز في الفلسفة والحوليات وقضايا فلسفية، وكتاب المغربي، وصنف آخر يسارع الخطى لعله وعساه يلتحق بالركب، ولا يجد من يمد له يد العون، وصنف آخر يعيش عالما فينومولوجيا، يعيش الوهم والخيال، ويعتقد أنه هو محطة الفلسفة ويرى الآخرين لا شيء، هو وحده من يفهم، وهو الوحيد من يملك المطلق، تجري الأيام يتجاوز الحدود ويشرع يدرس للمتعلمين، نظريته الفلسفية الفريدة ورؤبته الجديدة للعالم، التحدي الأكبر أمام كل أستاذ داخل فصله الدراسي، أن يتقن المقاربة النصية ويخرج نفسه من القراءة الكلاسيكية إلى القراءة العلمية، ومن باب أولى عليه وعلى عجل أن يستحضر فلسفة العلوم في فروعها وتفريعاتها، ومن أجل ذلك ومنذ زمن أصدرت كتابي فلسفة العلوم ونظرية الأبعاد الكونية وعليه كذلك أن يستحضر العلوم اللسانية، ومنذ سنوات وأنا أحضر لأنهي كتابي العلوم اللسانية النظرية العامة في اللسانيات الاسلامية، إلا أن تطور هذا العلم وكثرة مؤلفاته، جعلتني أعيد القراءة حتى يكتسب خاصية التحيين، والله علم الانسان ما لم يعلم.

الأغواط 23 أوت 2021 ميلادية

الذين عايشوا الفصل الدراسي بصفتهم أساتذة مادة الفلسفة، عرفوا حالة يسميها الماركسيون الاغتراب، أين يجهل الأستاذ الدور الذي يفترض أن يقوم به، وهذا لخصه سؤال كل من عرف الاغتراب في الثانويات الجزائرية، من مرحلة الستينات ليومنا هذا وهو: هل نحن ندرس الفلسفة ؟ أم ندرس التفلسف ؟ انقسم الأساتذة إلى فئتين، فئة قليلة لم تقبل البضاعة المطروحة، وآمنت أن أستاذ الفلسفة هو من يدرس التفلسف، أي أن همه الوقوف على المناهج، واعتماد القراءة النقدية الكلاسيكية. الباقي تحول إلى قطيع يستهلك كل ما يقدم له، ويعرض الفلسفة على طريقة أهل المشرق العربي، املاء وتسجيل في الكراسات ومقالات، هي محاضر جاهزة مكررة ومعروفة سلفا أذكر لما كنا في مركز التصحيح علي ملاح في ولاية ورقلة، وكانت فرصة لنا نحن الأساتذة أن نلتقي ونتبادل الآراء، أن أحد الأساتذة الأفاضل عرض علينا قصيدة شعرية جامعة لمادة الفلسفة على شكل أرجوزة، تشبه أراجيز النحو والسير. لما كنا ندخل مع السادة الأساتذة في نقاشات وحوارات، كنا ننقسم إلى قسمين، قسم يحمل الوزارة العبء، وقسم آخر يحمل الأساتذة الوزر للأسف في تلك الأيام، كنا متأثرين بالفلسفة الكلاسيكية، كنا نحتج بالمنطق والعقل، وما ينبغي فعله وتركه، وهذا عرفنا فيما بعد أنه عقيم. دائما مع الذكريات الطيبة أيام ورقلة، التقيت بصديق يدرس مادة الأدب العربي من مدينة الأغواط أعرفه، لما التقيته حدثني أنه يعد رسالة ماجستير موضوعها اللسانيات، معرفتي بهذا العلم أو الفلسفة في هذا الزمن كنت لا أميز، ولا أعرف إن كان هذا العلم هو من العلوم، أو من الأفرع الفلسفية، ما كنت أعرفه يومها عبارة عن ثقافة عامة الأخ عرفني أنه يحضر رسالة ماجستير في اللسانيات، ما كنت أعرفه يومها شخصية دو سوسور فقط لما أسمعته كلامي، ولأنه صديق ضحك مني ومن معلوماتي الضئيلة، ورفض أن يناقشني في موضوع رسالته، وكنوع من التحدي أخرج لي من حقيبته كتاب لمؤلف جزائري، أذكر أن عنوانه سيميولوجية الصورة. اعتبرت هذا نوع من التحدي، وبعد سنة قضيتها كلها قارئا للعلوم اللسانية التقينا من جديد في مركز علي ملاح، وعرضت عليه بضاعتي من شهد الحادثة، قالوا عبارة أظنها غيرت حياتي المعرفية، وهي في منتهى البساطة: أستاذ الفلسفة يفهم اللسانيات أكثر من أستاذ الأدب العربي، إلا أنني لم أقع في الخطأ بحكم تجربتي مع القراءة، الخطأ وهو أن لا آخذ معرفتي من

الكتب العربية، وذهبت مباشرة للأصل، وما أنهيت قراءة كتاب النظرية اللغوية للعلامة دو سوسور علمت أن الكلام الذي أسمعني إياه الأستاذ غير صحيح، ما قاله الأخ وهو ما حفظه من الجامعة أن نظرية اللسانيات المعاصرة، عرفها علماء اللغة العرب قبل غيرهم، أن هذا الكلام لا يصدق لأننا نحن أساتذة الفلسفة، نعرف أن الخطاب اللغوي الكلاسيكي أرسطي بامتياز، ومن هنا تبدد عني الظلام، و عرفت أزمة الفصل الدراسي لمدرس الفلسفة، لما هو يعيش حالة الاغتراب دون أقرانه من أساتذة المواد الأخرى، ولأنني لست بصدد وضع كتاب نقدي، أكتفي بملاحظات واعطاء معلومات عن قساوة الدرس، ومعاناة من قُدر له في يوم من الأيام، أن يدرس مادة تسمى الفلسفة في الثانويات الجزائرية، والله المستعان:

اعتدنا أيام المقاربة بالمضامين والأهداف، أن نعرض الدرس الفلسفي النظري مع ما يوافق نظرية كانط العقلية المثالية النقدية، نعرض الموقف، ثم نضع له حجة، ثم ننتقده، وننتقل لموقف آخر وهكذا دواليك، الدرس الفلسفي التطبيقي مقالة أو نصا، يرتد لقاعدة الجدل، نحدد المشكلة نعرض الموقف وحجته ونقده ثم نقيضه مع حجته ونقده، ثم التركيب والوصول إلى الخاتمة. المفارقة والعجب هنا أننا نجمع بين منطقين متناقضين، منطق كانط الثابت في الدرس النظري، ونقيضه تماما المنطق الجدلي المتغير لهيجل أثناء التطبيقات. منطق كانط المستمد من الفكر الأرسطي المعبر عنه بنظرية الثبات، ومنطق هيجل المعبر عنه بالتناقض والتغير، الجمع بينهما محير. حاولوا . أي من وضع المناهج أيامها . أن يعالجوا هذا المأزق بوضع طريقة تسمى الاستقصاء، وزادت المشكلة تعقيدا، لأن هذا الاستقصاء له طبيعة عقلية، وكلما توضع الأسئلة يطرح الجميع هل هذا الموضوع طريقته الجدل أم الاستقصاء ؟ المشكلة لا أحد تعرف على الثورات الإبستيمولوجية، بالرغم أننا كنا ندرس نظرية غاستون باشلار مشوهة تحت مسمى النظرية الانفصالية، ونقابلها بنظرية لا قيمة لها نسميها الاتصالية، وأبسط أستاذ يعرف أن ما يصدق على نظرية غاستون باشلار هو نظرية القطيعة. هذه المرحلة عبر عنها كتاب الوجيز في الفلسفة مقرر رسمي، داخل القسم وخارجه اشتغل الأساتذة والتلاميذ بكتاب قضايا فلسفية، كاتبه الأستاذ جمال الدين بوقلي حسن للأسف الوجيز وكتاب القضايا هما وغيرهما مما كتب في هذه الأيام، ترجمات حرفية لكتب فرنسية مقررات ومراجع، ليست المشكلة أن ننقل من مدارس لها ريادة في العالم، المشكلة أن ننقل مسلمات كاذبة، وننشرها على أنها حقائق علمية مبرهن على صدقها، وأخطر المسلمات التي تسربت

للوعي الجماعي، ونعيش كوارثها اليوم القول أن أصل الحضارة والثقافة هي اليونان، وتقديس فلاسفتها سقراط وأفلاطون، وخاصة أرسطو، هذا موقف يتناسب مع العلمانية الفرنسية المتطرفة والرافضة، ترفض أن يكون الدين له أي فضل على المجتمعات الانسانية، وهؤلاء لهم عذرهم، وهو فساد الكنيسة والحروب الدينية في أوروبا. والقول أن اليونان أصل المدنية، يجعل مصدر الحضارة هو الغرب، وأبسط قارئ للتاريخ يعرف أن الشرق هو مهد الحضارات، ومنه أشرقت الرسالات السماوية، هذا خطأ تاريخي يتحمله من نهل من المدرسة الفرنسية خاصة، والغربية عامة، وهو معصوب العينين، لما تفتح كتاب الوجيز وطبعته الأولى مؤرخة: 5 جانفي 1968ميلادية، وبقي معتمدا زمنا طويلا، وحتى نعرف أنه نقل حرفي عن الكتاب الفرنسي في الباب الأول الثقافة ومظاهرها، الصفحة الثامنة، نقرأ ما يكتب عن الدين: « لقد رأينا أن أعمال الانسان الفنية، كانت وثيقة الصلة بمعتقداته، وقد كانت هذه المعتقدات وليدة الأنظمة الاجتماعية التي أحاطت به. وتبعا لنوعية هذه الأنظمة انتقلت معتقداته من حدود الأسرة إلى العشيرة فالقبيلة فالمدينة إلى أن أصبحت عند بعض الأمم، لا تحدها الاعتبارات العرقية أو الاجتماعية، كما نجد ذلك في الاسلام[1] »

عرفت المدرسة الجزائرية المقاربة بالأهداف هنا دخل الفصل الدراسي كتاب مدرسي جديد أكتفي بالكتاب المقرر على ما كان يسمى العلوم الانسانية، اختزل المادة على شكل معارف، توظف لما

---

[1] للأسف المؤلف محمود يعقوبي رحمه الله، وهو من أهل الفضل يأخذ نظرية إميل دوركايم ويصادر على صدقها، لما يقول لقد رأينا، وما رآه يفترض أن يراه المتعلم كذلك، أن المعتقدات وليدة الأنظمة الاجتماعية التي أحاطت به، وأن التطور الاجتماعي هو الذي أحدث العقائد، وليؤكد المعنى يقول كما نجد ذلك في الاسلام، وأبسط طفل في المراحل الاعدادية، يعرف أن الاسلام جاء عن طريق الوحي، ولم يأتي بحركة تطورية اجتماعية، كما تقول المدرسة الاجتماعية الفرنسية التطورية أنا لا أنقص قيمة الأستاذ الوالد الفاضل محمود يعقوبي، فهو صديق والدي رحمه الله، أنبه فقط أن النقل الذي يفرض على كتبة المناهج، ولا يسمح لهم أن يقدموا قراءتهم ومقاربتهم، يوقعهم في أخطاء هي قطعا غير مقصودة، لقوله صلى الله عليه وسلم: «كلُّ ابنِ آدمَ خطَّاءٌ ، وخيرُ الخطَّائينَ التَّوَّابونَ.»

تراجع المصادر والمراجع للكتاب كلها ودون استثناء مراجع عربية، لا مرجع أجنبي واحد، والقصد هنا أن من ألف الكتاب، لم يرجع للمصادر الأصلية على الأقل المكتوبة باللغة الفرنسية على سبيل المثال: مراجع درس الشعور واللاشعور هي: أحمد عزت راجح أصول علم النفس، اسحاق رمزي علم النفس الفردي، جميل صليبا علم النفس، علي زيغور مذاهب علم النفس هذه الكتب المشكوك في صدقها العلمي هي أرضية لفهم نظرية، لها الآن تطبيقات نفسية ولغوية كثيرة.

لما عرف الناس المقاربة بالكفاءات، والانقلاب الوجودي الذي أحدثته في العالم، وكيف أن نتائجها ظاهرة وباهرة، وكيف أنها حولت مجتمعات كالصين واليابان وتركيا وإندونيسيا وغيرها إلى دول إما واقفة على العلم، أو في أقل تقدير ناهضة، دون الكلام عن الدول الأوربية التي حققت الريادة وحق لمدرستها، أن تفتخر، أقول وأكرر أن سر المقاربة الجديدة هي صفة المغايرة للأساليب القديمة نظرية المضامين ومضامينها الفلسفية، ونظرية الأهداف التي توقف العمل بها في فصولنا سنة 2007 تقريبا، وسقوط نظرية أن علم النفس هو من يبني نظرية في التعلم. نظرية الكفاءة هي تعلم المهارة، ويلخصها المثل الصيني لا تعطي الجائع سمكا علمه كيف يصد السمك، أذكر هذه السنة، وصلنا الكتاب الجديد عنوانه: إشكاليات فلسفية الاشراف، والتأليف الأخ العزيز حسين بن عبد السلام، عرفته طالبا وأستاذا ومفتشا للمادة، تخرج قبلي بسنة، وعمل مفتشا في ولاية الأغواط، وتشرفت أنني كنت من أساتذة مقاطعته زمنا ليس بالقصير، إلا أنني أذكر الشيخ بيوض مفتش مادة الفلسفة، هو أول من عرفنا وهو رجل مشهود له بالعلم والمعرفة، وأقول هذا تأسيا بقوله صلى الله عليه وسلم: « لا يشكر الله من لا يشكر الناس » من شارك في التأليف جمال بوقلي حسن صاحب كتاب قضايا فلسفية، تعرفنا على هذا الكتاب لما كنا تلاميذ في القسم النهائي الأدبي، وعبد الرحمن مبروك وعبد الحكيم بليليطة. الظاهر من مقدمة الكتاب أنه تم الانتهاء منه بتاريخ: 21 فبراير 2007 حسب الكتاب الموجود أمامي، هذا الكتاب أثار ضجة ورجة كما يقال، والكثير من الأساتذة لم يتقبله، والكثير وصفه بأنه معقد ومغلقة مفاهيمه والسبب أن الكتاب الذي سبقه، يوصف بكل شيء، إلا أنه كتاب فلسفة لبساطته فقد فيها كل قيمة معرفية ومنهجية، حتى أنك تستطيع أن تقارنه بأسط الكتب المدرسية للمراحل المتوسطة. أنا لست بصدد نقد الكتاب ـ أقصد كتاب اشكاليات فلسفية ـ بل أكتفي بوضع معالم تمكننا من التعرف على الانهيار الذي عرفته المادة، وأضحى الفصل الدراسي لمادة الفلسفة متأزما لدرجة أن

الكثير من التلاميذ تركه، وعجز الأساتذة رغم حرصهم وكفاءاتهم، أن يقوموا بوظيفتهم وسنذكر أهم الأسباب:

السادة الفضلاء الذين كلفوا بتأليف الكتاب، لا ننكر علمهم وفضلهم، إلا أن لا علاقة لهم بالتأليف الخصب المتنوع، ومن ذُكر من المؤلفين كمؤلف هو الأستاذ جمال الدين بوقلي حسن وللأمانة التاريخية، أن كتابه الذي شاع بين الناس زمنا هو مترجم، قرأت منذ زمن بعيد نسخة فرنسية تطابقه ما يجب فعله هو أننا لما نريد أن نطرح كتابا مدرسيا، نحن أمام خيارين جبريين الخيار الأول، أن نترجم الكتاب الفرنسي كما هو، ونتعامل معه بهذه الصفة، والتبرير أن منظومتنا التربوية تابعة للمنظومة الفرنسية، هل أنا راض أم غير راض، أنا أتكلم بمنطق ما هو موجود أمامي الخيار الثاني، بناء كتاب مدرسي جزائري شكلا ومضمونا في هذا الزمن 2007 قبله وبعده هو من المستحيلات السبع، وأنا أعرف ما أقول، ليس لغياب الأفراد المبدعين، بل لأن المدرسة الجزائرية لم تصل بعد لاستقلالية مطلقة، وهذا واقع عندنا، وعند جيراننا، وعند غيرنا.

قراءة كتاب اشكاليات فلسفية شكلا ومضمونا:

العنوان ما أنزل الله به من سلطان، الفلسفة قديما قبل القطيعة الإبستيمولوجية المعاصرة كانت اشكاليات، الآن وبمنطق 2007 هي فلسفات متحررة من الميتافيزيقا. هذا لم ينتبه له كتبة الكتاب، نظرية أن الاشكالية تنحل لمشكلات، هذا من أفرع الإبستيمولوجية يفيد في القراءة أثناء التصنيف، لما نقرأ الميراث الفلسفي القديم نطرحه بمعادلة أن الاشكالية تنحل لمشكلات، ما لم ينتبه له الكتبة، أن الأبستمولوجيا المعاصرة تطرح أن الحل يكون بمقتضى العلم، وليس بمقتضى الفكر كما فعل الكتبة. لذلك سبب نفور التلاميذ من الكتاب، أنه خطاب عقلي منطقي مجرد هل التلميذ الذي يحمل في حقيبته المدرسية الهاتف الذكي، ويتفاعل مع المواقع، ويفتح الألعاب الإلكترونية المعقدة ويترجم الترجمة الفورية، تخاطبه كما كان يخاطب الامام الغزالي المريدين، وما عقد العمل داخل الفصول الدراسية ما يسمى بالإنتاج الفلسفي، كيف تفرض على التلاميذ انتاج فلسفي، عبارة عن كتاب خرافي وهمي يرتد لعصور الانحطاط هو المنقذ من الضلال للإمام الغزالي، كتاب كرامات وخوارق، وهو يعبر عن الانحطاط الفكري والعقدي، الذي عرفه المسلمون وعلى السريع خذ فقرة مثار نقاش بين الأساتذة مع المتعلمين، داخل فصولهم الدراسية سنة 2021 للميلاد، وهذا مأخوذ من كتاب المنقذ من الضلال لحجة الاسلام أبي حامد الغزالي وهو

يتكلم عن المراتب التي يصلها الصوفية وسأكتم غيظي ولا أعلق:« ومن أول الطريقة تبتدئ المكاشفات . والمشاهدات . حتى أنهم في يقظتهم، يشاهدون الملائكة وأرواح الأنبياء، ويسمعون منهم أصواتا، ويقتبسون منهم فوائد ثم يترقى الحال من مشاهدة الصور والأمثال إلى درجات يضيق عنها نطاق النطق، فلا يحاول معبر أن يعبر عنها إلا اشتمل لفظه على خطأ صريح، لا يمكنه الاحتراز منه.» الكارثة الكبرى أن تجعل كتابا آخر فصل المقال لابن رشد مقررا رسميا وينخدع الاخوة بدعاية المستشرقين، ويدخلونه الفصل الدراسي، وعوض أن ننبه للقطيعة مع الفكر الفلسفي الجامد، وكيف أن فكر ابن رشد أحد حالات التخلف المزمنة، ويفترض أن قضايا المنهاج، يتم فيها الفصل بالعلم وقوانينه، نبشر بمؤلف غفر الله له فسر مؤلفات أرسطو كما فسر العلماء الأجلاء كتاب ربنا، وأخذ طريقتهم في التفسير، ليسقطها على فكر أقرت الثورة الفكرية أنه عقيم داخل الفصل، يعرض أرسطو على أنه المعلم الأول، ويضربون عرض الحائط بعلماء أجلاء مثل ابن خلدون، والامام الشاطبي وغيرهم كثير، لكنها روح فكر الاستشراق والله المستعان.

كتاب اشكاليات فلسفية مضمونا[2]:

طريقة كتابة هذا الكتاب عجيبة وغريبة، أحضروا كتاب الوجيز في الفلسفة لمحمود يعقوبي رحمه الله، وهي نسخة مترجمة عن المقرر الفرنسي زمن الستينات، كان يفترض أن يترك الكتاب كما هو مع لواحقه كتاب النصوص والمعجم لنفس المؤلف، ويطلبون من له موهبة الأدب أن يضع له وضعيات، أنا أتكلم بمنطقهم. لم يفعلوا ذلك، قاموا كما تقوم شركات الانتاج لما يتقادم المنتج ويألفه الناس، يغيرون التغليف ويعيدون تشكيل نفس المنتج كأشكال أخرى، لو افترضنا أن هذا المنتج هو الحليب، الشركة تغير شكل العلب، وتطرح منتوجات جديدة، حليب بالشكولاتة وحليب بالفراولة، تتعدد العلب وتختلف أحجامها والمادة الخام واحدة وهكذا. للأسف هذا ما حصل مع من أراد أن ينتج لنا منتجا فكريا جديدا، ظهرت العلب الجديدة تحت مسميات غريبة: علبة أسموها في إشكالية ادراك العالم الخارجي، وهو تحريف للتسمية الموجودة في المقررات الفرنسية وهي الانسان في العالم، الملاحظة الأولى أنه لما قرأت الكتاب، ظهر لي تعدد الكتبة خارج اطار التأليف ولاحظت ذلك في مشكلة اللغة والفكر، حيث الكاتب قراءته جد ضعيفة للموضوع، ولما

[2] سأكتفي بعرض اشكاليات فلسفية للأقسام فلسفة وآداب كنموذج.

أراد أن يقحم العلم اللساني لم ينجح، واكتفى بذكر العلاقة الضرورية والاعتباطية بشكل مبهم ومغلق حتى عنوان المشكلة لا يصح، لأنه نقل حرفي للمعلومات من الوجيز، نعم العلاقة بين الدال والمدلول، أقحمت دون ترتيب مسبق، هل هناك تقابل الآن بين اللغة والفكر ؟ الجواب: قطعا لا وأشرح ذلك على شكل مثال: الأستاذ يشرح العلاقة بين اللغة والفكر« أحد التلاميذ النجباء أخرج هاتفه الذكي، وقام بترجمة نص من الفرنسية إلى الانجليزية بشكل فوري، وجاءت الترجمة أفضل من ترجمات قد يقوم بها التلاميذ داخل القسم، سأل التلميذ أستاذه أستاذ مادة الفلسفة: يا أستاذ هل يفهم أن الوسائط الالكترونية التي تترجم النص إلى كل النصوص باللغات العالمية هي ذوات مفكرة تفكر كما نفكر نحن ؟

أنا هنا أظهر مؤشر التناقض، وأكتفي بنموذج واحد، يكفينا عن تتبع الباقي، نعرض مشكلة في الأخلاق الموضوعية والأخلاق النسبية، وننظر مدى التناقض الواقع فيها، بداية نلاحظ الخطأ في العنوان نفسه وهو: في الأخلاق الموضوعية والأخلاق النسبية، بداية يجب حذف حرف الجر لأن المعنى لا يستقيم مع شبه جملة، لما نعود للمصدر وهو كتاب الوجيز، نجد أن نظام الدرس مرتب ومنظم ومقسم، وفق منهجية تخدم المقاربة بالمضامين: الدرس الأول: الأخلاق الضمير[3] . الخلقي الدرس الثاني: المفاهيم الكبرى للحياة الأخلاقية، الدرس الثالث: التجربة الأخلاقية، الرابع: الفضيلة الخامس: احترام الانسان ـ العدل والأخوة . السادس: الحقوق السابع: الأخلاق والأسرة الثامن: الأخلاق والسياسة التاسع: العمل ومشاكله الاجتماعية العاشر: الحرية احدى عشر: الانسان ومصيره اثنا عشر: الوجود والقيمة. ترتيب رائع يناسب نظرية المضامين، هذه مجتمعة مشمولة تحت عنوان واحد هو فلسفة العمل، لأن هذا يخدم سياسة الدولة في الستينات والسبعينيات التي قامت على مسلمة، أن النظام الاشتراكي يحقق العدالة الاجتماعية، هذه العناوين يعاد ترتيبها بشكل عفوي، ويأتي هكذا متناقضا: في الأخلاق الموضوعية والأخلاق النسبية، في الحقوق والواجبات والعدل، في العلاقات الأسرية والنظم الاقتصادية والسياسية، في

[3] قانون الموضوعي والنسبي أي الثبات والتغير، يقترن بفعل الضمير الخلقي، وليس تصنيف المذاهب الأخلاقية، للتبسيط نقول الأمين أخلاقه مطلقة أي موضوعية، الخائن أخلاقه نسبية أي متغيرة هذا الفهم العام وليس الخاص: أغنى رجل في العالم لسنة 2021 أخلاقه نسبية، ومربي ينتظر مرتبه ليدفع الأقساط والديون أخلاقه مطلقة.

الشخصية الجماعية والشخصية الفردية وكرامة الانسان. هذا يظهر أن التعامل مع العناوين المدرجة في كتاب الوجيز تم التعامل معه بالاجتهاد الذاتي دون سند منهجي ولا معرفي، والحمد لله أنه تم حذف العنوان المبهم في الشخصية الجماعية، والشخصية الفردية، وكرامة الانسان.

كتاب اشكاليات فلسفية شكلا:

لما تقرأ مقدمة الكتاب، من ألف الكتاب لا علم له لا من بعيد ولا من قريب بنظرية الكفاءة في أبسط مبادئها، لو ذهبت إلى أقرب ابتدائية، وسألت مبتدئ عن نظرية الكفاءة، لأسمعك كلاما موزونا على أقل تقدير، أنه يميز بين المقاربة بالأهداف التي أضحت من التاريخ، وبين مقاربة الكفاءة التي يفترض أنها النظرية المعمول بها عالميا ومحليا. نقرأ مطلع المقدمة مع بداية الكتاب: « إننا نسعى من وضع هذا الكتاب، الذي نخصصه مرجعا لتلاميذ السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة وسندا لأساتذتهم في المادة، إلى تحقيق بعض **الأهداف** البيداغوجية العامة التي سطرتها منظومة الاصلاح التربوي بلادنا من جهة، وإلى العمل على ترجمة **الأهداف الخاصة**[4] التي جاء بها المنهاج الجديد لمادة الفلسفة في ذات المستوى وذات الشعبة من جهة ثانية.»

ما يظهر أن الكتبة الصورة عندهم قاتمة وغير واضحة، نقرأ في نفس الفقرة بعد أسطر معدودة:« أن ينمي مهارات فعالة ونافعة لدى الناشئة قابلة لأن تتحول فرادى أو مجتمعة إلى كفاءات، وذلك بفصل استثمار عقلاني، ومدروس، ومتدرج لقدرات كامنة فيهم بصورة قبلية. وتتبلور أهمية تلك الكفاءات في:

أولا: تأصيل روح التفتح والاعتدال في ابداء الموقف والرأي ومرونة التصرف مع الآخر.

ثانيا: إدماج الفرد في الكيان الاجتماعي العام عضوا ناجحا منتجا وفعالا.

---

[4] يكتبون الكتاب المدرسي، ليتجانس مع بقية الكتب المدرسية لكل الأطوار، ولا يعرفون أن هناك نقلة نوعية وحركة جديدة ومسار نحو مقاربة، يجمع الجميع أنها قطيعة مع نظرية سابقة تسمى الأهداف، وفي مقدمة الكتاب يصرحون أن الغاية هي تحقيق الأهداف العامة والخاصة ومن باب أولى لو قالوا تحقيق الكفاءات العامة والخاصة.

ثالثا: عقلنة أساليب التعامل مع الأفكار والوقائع والأشياء بما ييسر التكيف معها وذلك[5] بـ :

1. تمكين الفكر من تنمية منهجية الصورنة والتحليل والتركيب والنقد والاستدلال.
2. ترقية أنماط البحث والتقصي على أساس من تحري الموضوعية العلمية.
3. تفعيل الجانب العملي في التصدي لمختلف المشكلات والسعي إلى حلها.»

. ما نلاحظه على أهمية الكفاءات المقترحة الآتي: أولا وثانيا كلام عام، لا أعرف ما هي علاقته بالدرس الفلسفي، ما يهمنا هو الثالث، و هو سقطة منهجية، وتخالف أصل المقاربة بالكفاءات في جوهرها وصميمها العبارة: « عقلنة أساليب التعامل مع الأفكار والوقائع والأشياء » هذه تنطبق على المقاربة بالمضامين في صورتها الفلسفية، لأن العقلنة ترادف المنطق وقواعده الصورية، والشرح الذي جاء للعبارة، يظهر أن مؤلفي الكتاب المدرسي لا علم لهم بالمبادئ الأولى للمقاربة الجديدة لأنهم يذكروا مبادئ هي أصلا سبب القطيعة الإبستيمولوجية: تنمية منهجية الصورنة والتحليل والتركيب والنقد والاستدلال[6].

---

[5] الاخوة لم يطلعوا على الثورات الفكرية المعاصرة ولا على الطرح الابستيمولوجي المتجدد، الغريب أن الكتاب المدرسي يخلوا من أعظم نظريات العصر: غاستون باشلار، بوبر، صموئيل كوهين الثورة اللسانية، فلسفة التاريخ المعاصرة و سيميولوجية الحدث، وتطور نظرية الخطاب والتواصل لا اله إلا الله هل يصح ونحن نلج قرن الثورات العلمية أن نقول:« عقلنة أساليب التعامل مع الأفكار ».

[6] هذا الكلام وما يأتي بعده حتى نهاية الكتاب، يدرج ضمن الخروج الكلي عن مضامين المقاربة بالكافات التي سنوضحها فيما هو قادم، وهذا يفسر سبب انهيار الفصل الدراسي لمادة الفلسفة على خلاف الفصول الأخرى، وما زاد الطين بلة أن علاج كل هذه المشاكل، تم بالإبقاء على الموضوعات المقترحة في الاختبارات بشكلها القديم الموافق لمنهجية المقاربة بالأهداف. لذلك لا عجب أن يأتي موضوع دورة جوان 2021 ميلادية على شكل مكرر ومعاد محمول في الحوليات والمواقع، ومن شهد هذه الاختبارات المطلع عما موجود عند غيرنا، لا يسعه إلا أن يقول: قولوا أي شيء، ولا تقولوا هذه موضوعات صالحة للقراءة الفلسفية بلغة العصر والتحيين.

الفلسفة مستقلة بذاتها، هذا الاستقلال يأتيها لما تتخلى عن الفلسفات الكلاسيكية، ويصبح بديلها الحتمي الذي لا مفر منه هو الفلسفة المعاصرة، قبل الشروع في وضع مشروع كتاب مدرسي، يجب التحيين واعادة البرمجة، كما يقع مع الحواسيب الجديدة. الفلسفات الميتافيزيقية والتحليل والبرهان العقلي المجرد، وضبط التصور، وأن الرأي ما قاله أرسطو المعلم الأول، والمعرفة ما عرف أفلاطون، وأن الفارابي المعلم الثاني، وابن رشد شارح المنطق. هذا كله يندرج كتاريخ يقرأ قراءة ابستيمولوجية، ونبرهن على كذبه وتناقضه، هذا ليس قولي هذا ما فصلت فيه الفلسفة المعاصرة الفيلسوف ليس هو الذي يفتح دفاتره، ليثبت أو ينفي وجود الخالق تبارك وتعالى، والفلسفة ليست التحليلات وكتابة المجلدات، فلسفة القرن الجديد اعادة بناء الانسان خارج فلسفة الدجل والخرافة، وانتظار المعجزات والبكاء حتى يظهر المنقذ، كما هو واقع في الميراث اليوناني واليهودي والمسيحي، وفلسفة التخلف عند المسلمين زمن الانحطاط. لبناء مشروع كتاب مدرسي نرصد جملة من المبادئ، تحررنا من التبعية الفكرية للغرب المستعمر، ولفكر الاستشراق المدمر، وحتى لا ينطبق علينا قول ابن خلدون: « الفصل الثالث والعشرون في أن المغلوب مولع أبدا بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده». هذا القول لأهميته القصوى، يوضع في الصفحة الأولى لغلاف الكتاب، لأن السعي والجهد كله يكون مقترن بتفسير هذا القول، الآن نذكر المبادئ التي يفترض أن تحترم:

مسلمات الهوية والوجود: يجب الرفض التام للمسلمة التربوية الغربية، وهي أن الحضارة والثقافة جاءت من اليونان، وهذا الرفض تدعمه نظرية القطيعة مع الميراث اليوناني، الذي هو جذر الخراب للديانات السماوية اليهودية والمسيحية خاصة، وتأثر المسلمين بهذا الميراث الجدلي، وظهور علم الكلام العقيم، ونشأة الفرق الكلامية، والدمار الذي عرفته الأمم ومنها الأمة الاسلامية، سببه الفلسفات اليونانية والوثنية، وشيوع نظرية الخرافة والخوارق في الفكر الانساني عامة.

مهد الحضارات والثقافات هو الشرق، والشمال الافريقي، الشرق هو مهد الكتابة والعلوم والرياضيات، والمقام لا يسعف في ذكرها، حضارة بابل والرافدين و الآشورية، وما ذكره القرآن من الحضارات العربية، وأعظم حضارة راسخة هي الحضارة الفرعونية. الاستشراق جعلها مصرية

خالصة، وهي افريقية مشتركة بين المصريين والبربر، التاريخ القديم يثبت أن عائلات بربرية حكمت مصر القديمة، وأن شيشنق البربري حكم مصر القديمة وله مقبرة، وذكر في الميراث الفرعوني، وذكر بالاسم في التوراة، وذكره القرآن كحدث.[7]

تحرير منهاج الفلسفة من أكذوبة العقل، وأنه الحاكم على الأشياء بالصدق والكذب، وأنه مصدر المعرفة وتميزه عن مصطلح العقل الفطري، وهو عمل الجوارح والقلب.

الجزائر مكون لحضارة الشمال الافريقي، ولها خصوصيات ثقافية مشتركة، وهي جزء من الشرق العظيم، وأن العدو جاءها دائما من الغرب، وأن الذين سكنوا الشمال الافريقي أمم وشعوب وأعرقهم « وأكثرهم هم البربر الأمازيغ » اليوم كباقي الأمم لهم هوية وخصوصية، نعتز ونفتخر ولهم تاريخ اسلامي عظيم. أسسوا امبراطوريات عظيمة كدولة المرابطين والموحدين، ولهم كذلك في تاريخ الاسلام دولا عظيمة، وأن العرب ليسوا عرقا كما يتوهم الناس، العربي من تكلم اللسان العربي عن رغبة، وأن آدم عليه السلام تكلم العربية وهي جذر كل اللغات، ثم تكلمها سيدنا اسماعيل عليه السلام، وبقيت العربية الأصيلة في قريش من أجل ذلك، أرسل نبينا عليه الصلاة والسلام بلسان عربي مبين، وأن الاسلام هو دين الشمال الافريقي، اعتبر الألسن آيات وإحياؤها ونشرها من الدين، ومن حج بيت الله ووقف عند البيت وسمع الألسن وهي مرسلة، تدعو الله يعلم عظمة الخالق في خلقه[8].

المحتوى المعرفي مثال الأقسام آداب وفلسفة: نحن نضع معالم في الطريق، أولا ننقد الأقسام الثانية، يكون المحتوى المعرفي هو فلسفة التاريخ، والانتاج الفلسفي مقدمة ابن خلدون باعتباره

---

[7] راجع كتابي تاريخ القبائل النايلية منذ خروج بني إسرائيل إلى بداية القرن العشرين أثبت الرحلات والهجرات من الشمال الافريقي ناحية مصر وأن الحضارتين البربرية والفرعونية مشتركتان وأن ثقافة التوحيد والقول باليوم الآخر والحساب والعقاب من صميم هذه الثقافة وأن القول أن المصريين ديانتهم عبادة الفراعنة هذا توصيف لأن الفرعون نفسه لما يموت تعد له طقوس البعث.

[8] راجع كتابي اللسانيات النظرية العامة للسانيات الاسلامية أثبت أن اللسان هو ثراء وأن اللغة العربية هي جذر اللغات وأن تنوع الألسن رحمة بين العباد وأن خلاف الناس ليس مصدره اللسان بل الفلسفات الكلاسيكية المنحرفة الكتاب لم يطبع بعد.

مؤسس لهذه الفلسفة، والدروس تندرج ضمن المقاربة النصية، يتعلم التلميذ فن القراءة والخطاب ويجيد التواصل، والكفاءة التي نبغي تحقيقها التعرف على الأدوات التي طرحها العلم اللساني في التعامل والتداول وقوانين التأويل بالفهم المعاصر.

الأقسام النهائية آداب وفلسفة: تقسيم المنهاج . منظومة المعلومات . حسب الفلسفات التي تنضوي لفلسفة العلوم وأذكر أهمها:

1. فلسفة اللغة القراءة اللسانية و الانقلاب الكوني.
2. الفلسفة الأخلاقية و نظرية القيم.
3. الفلسفة السياسية نشأة الدولة و الأمة.
4. فلسفة الجمال.
5. فلسفة العلوم.

منهج القراءة و الفهم: البنيوي اللساني.

التدريب: الاستقصاء الحر و المقاربة النصية[9].

[9] نقترح أرضية لإخراج الفصل الدراسي لمادة الفلسفة من أزمته، وبالتالي نحتاج كتاب مدرسي واحد للأقسام الأدبية وشعبة اللغات، وكتاب مدرسي لباقي الشعب يحمل صفة العلمية، بمعنى أنه يقوم أساسا على طرح المسائل الإبستيمولوجية، ويُعنى بفلسفة العلوم، وتدرج مشكلة الروح العلمية لأنها تقترن بالحياة المستقبلية، لمن يتخرج من الشعب العلمية وما يماثلها.

المقاربة بالكفاءات في التعليم، هي القطيعة مع المقاربات الكلاسيكية في بناء التعلمات، هي تؤكد على التنمية الشخصية والاجتماعية للمتعلم، وادخال طالب العلم عالم الكفاءات، لا عالم المعرفة المجردة. المعلم يكسب التلميذ الكفاءات من منظور التخصيص المستدام والهام، لمعرفة المطلوب المتعلم لا بتعلم العلم من أجل العلم، بل يتعلم العلم ليوظفه مكسبا ينمي المهارات الذاتية، قال تعالى في محكم التنزيل: ﴿ قَالَ لَهُ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا ﴾ الكهف الآية: 66 المعنى مما علمت رشدا أي علمني كيف تعلمت هذا العلم والله أعلم، المسلم يطلب الهدى والهداية، من أجل أن يكتسب في سلوكه الفعل الذي يؤدي به الفعل الصالح، قال ابن كثير: وقوله أتبعك أي: أصحبك وأرافقك . على أن تعلمني مما علمت رشدا. أي: مما علمك الله شيئا أسترشد به في أمري من علم نافع وعمل صالح. المقاربة بالكفاءات ليست اختراعا جديدا، وتعلم كفاءة العمل ليست من المستحدثات، يخبرنا القرآن الكريم قصة ابني آدم، يقول عز من قائل : ﴿ فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَٰذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ ﴾ المائدة الآية: 31

يقول تعالى: ﴿ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ ﴾ العنكبوت الآية: 43

ومن الأمثلة قوله تعالى: ﴿ مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ ﴾ البقرة الآية: 17 وكذلك قوله تعالى: ﴿ أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى تَقْوَى مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٍ خَيْرٌ أَمْ مَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَانْهَارَ بِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ ﴾ التوبة الآية: 109.

قال نبينا الكريم صلى الله عليه وسلم: « إنما أهلك الذين قبلكم، أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه، وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد » رواه البخاري عن ابن عمر رضي الله عنهما قال : أخذ رسول الله صلى الله عليه وسلم بمنكبيّ فقال : « كن في الدنيا كأنك غريب، أو عابر سبيل » رواه البخاري عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال

رسول الله صلى الله عليه وسلم : « لا يزني الزاني حين يزني وهو مؤمن، ولا يسرق السارق حين يسرق وهو مؤمن، ولا يشرب الخمر حين يشربها وهو مؤمن. » و في رواية والتوبة معروضة بعد حتى تعرف القواعد التربوية أحيلك إلى خير البرية عليه الصلاة والسلام وهو المعلم الأول، يعرض طرائق التعلم: جلس عليه الصلاة والسلام مع أصحابه ذات يوم فسألهم الحديث: عن أبي هريرة: « أتدرون ما المفلِسُ ؟ قالوا: المفلِسُ فينا من لا درهمَ له ولا متاعَ فقال: إنَّ المفلسَ من أمَّتي يأتي يومَ القيامةِ بصلاةٍ وصيامٍ وزكاةٍ، ويأتي قد شتم هذا وقذف هذا، وأكل مالَ هذا، وسفك دمَ هذا، وضرب هذا. فيُعطَى هذا من حسناتِه وهذا من حسناتِه. فإن فَنِيَتْ حسناتُه قبل أن يقضيَ ما عليه، أخذ من خطاياهم فطُرِحت عليه ثمَّ طُرِح في النَّارِ » رواه مسلم. عن النُّعْمَانَ بْنَ بَشِيرٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: « مَثَلُ القَائِمِ عَلَى حُدُودِ اللَّهِ وَالوَاقِعِ فِيهَا كَمَثَلِ قَوْمٍ اسْتَهَمُوا عَلَى سَفِينَةٍ، فَأَصَابَ بَعْضُهُمْ أَعْلاَهَا وَبَعْضُهُمْ أَسْفَلَهَا، فَكَانَ الَّذِينَ فِي أَسْفَلِهَا إِذَا اسْتَقَوْا مِنَ المَاءِ مَرُّوا عَلَى مَنْ فَوْقَهُمْ، فَقَالُوا: لَوْ أَنَّا خَرَقْنَا فِي نَصِيبِنَا خَرْقًا وَلَمْ نُؤْذِ مَنْ فَوْقَنَا، فَإِنْ يَتْرُكُوهُمْ وَمَا أَرَادُوا هَلَكُوا جَمِيعًا، وَإِنْ أَخَذُوا عَلَى أَيْدِيهِمْ نَجَوْا، وَنَجَوْا جَمِيعًا» رواه البخاري. في البخاري عن أبي هريرة : « أن النبي –صلى الله عليه وسلم– « دخل المسجد فدخل رجل، فصلى، ثم جاء، فسلم على النبي –صلى الله عليه وسلم– فرد النبي –صلى الله عليه وسلم– عليه السلام، فقال» :ارجع فصل فإنك لم تصل« فصلى، ثم جاء، فسلم على النبي– صلى الله عليه وسلم– فقال» :ارجع فصل، فإنك لم تصل « ثلاثا، فقال: والذي بعثك بالحق فما أحسن غيره، فعلمني، قال » :إذا قمت إلى الصلاة، فكبر، ثم اقرأ ما تيسر معك من القرآن ثم اركع حتى تطمئن راكعا، ثم ارفع حتى تعتدل قائما، ثم اسجد حتى تطمئن ساجدا، ثم ارفع حتى تطمئن جالسا ثم اسجد حتى تطمئن ساجدا، ثم افعل ذلك في صلاتك كلها. »

القصة التي أخرجها البخاري و مسلم في صحيحيهما تعلمنا كفاءة الاستثمار واستثمار الموارد وبعث الرغبة في الوجود والعطاء الحديث: عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: « إن ثلاثة في بني إسرائيل أبرص وأقرع وأعمى، فأراد الله أن يبتليهم، فبعث

إليهم ملكا، فأتى الأبرص، فقال : أي شيء أحب إليك ؟ قال : لون حسن ، وجلد حسن ويذهب عني الذي قد قَذِرَنِي الناس، قال : فمسحه فذهب عنه قَذَرُه ، وأعطي لونا حسنا وجلدا حسنا ، قال : فأي المال أحب إليك ؟ قال : الإبل ، قال : فأعطي ناقة عُشَراء، فقال : بارك الله لك فيها قال : فأتى الأقرع فقال : أي شيء أحب إليك ؟ قال شعر حسن، ويذهب عني هذا الذي قد قَذِرَنِي الناس، قال : فمسحه فذهب عنه ، وأعطي شعرا حسنا، قال : فأي المال أحب إليك ؟ قال : البقر ، فأعطي بقرة حاملا، فقال : بارك الله لك فيها، قال : فأتى الأعمى فقال : أي شيء أحب إليك، قال : أن يرد الله إلي بصري فأبصر به الناس، قال : فمسحه فرد الله إليه بصره، قال : فأي المال أحب إليك، قال : الغنم، فأعطي شاة والدا فأنتج هذان وولد هذا، قال : فكان لهذا واد من الإبل، ولهذا واد من البقر ولهذا واد من الغنم، قال : ثم إنه أتى الأبرص في صورته وهيئته، فقال : رجل مسكين قد انقطعت بي الحبال في سفري، فلا بلاغ لي اليوم إلا بالله ثم بك، أسألك بالذي أعطاك اللون الحسن والجلد الحسن والمال، بعيرا أَتَبَلَّغُ عليه في سفري، فقال : الحقوق كثيرة : فقال له : كأني أعرفك، ألم تكن أبرص يَقْذَرُك الناس ؟! فقيرا فأعطاك الله ؟! فقال : إنما ورثت هذا المال كابرا عن كابر، فقال : إن كنت كاذبا فصيرك الله إلى ما كنت ، قال : وأتى الأقرع في صورته، فقال له مثل ما قال لهذا، ورد عليه مثل ما رد على هذا ، فقال : إن كنت كاذبا فصيرك الله إلى ما كنت ، قال : وأتى الأعمى في صورته وهيئته، فقال : رجل مسكين وابن سبيل انقطعت بي الحبال في سفري، فلا بلاغ لي اليوم إلا بالله ثم بك أسألك بالذي رد عليك بصرك شاة أتبلغ بها في سفري، فقال : قد كنت أعمى فرد الله إلي بصري، فخذ ما شئت ودع ما شئت، فو الله لا أَجْهَدُكَ اليوم شيئا أخذته لله، فقال : أمسك مالك، فإنما ابتليتم، فقد رُضِيَ عنك، وسُخِطَ على صاحبيك ».

منهج المقاربة بالكفاءات: هي منهجية التعلم القائمة على رصد أحوال التلميذ وأفعاله، وكيف يواجه المشكلات المعروضة عليه، وكيف يكتسب معرفة تفيد في تحرير المبادرات، الكفاءة هي الدراية التي تصبح هدفا للتدريس. يتعين على المتعلم بناء معرفته وتنظيم انجازاته، بتجميع الموارد المعرفية واستثمارها، لتنفيذ عدد معين من المهام. حتى نرفع الغموض نضرب هذا المثل: أيام المقاربة بالأهداف حتى يستوعب التلميذ الاعلام الآلي، نعرفه على الحواسيب وتراكيبها ووظائفها، المقاربة بالكفاءات الآن تمنح المتعلم كفاءات تمكنه من المعالجة السريعة، الطفل والمراهق بتفاعل بحيوية مع الألعاب الالكترونية، لأنه يمتلك كفاءات لا معلومات، وفي زمن محدود يتفاعل معها مهما كانت درجة تعقيدها.

المقاربة بالكفاءات والتقييم: تطرح شكلا جديدا من التقييم، نحن لا نقيم مع نهاية التحصيل نحن نقيم أثناء تكوين الكفاءة لدى المتعلم، المعلم يراقب تشكل الكفاءات، ويصحح مسار التشكل وننظر بروية لنظام تقدم التعلمات، ننظر كيف ينطق الطفل اللغة الأم نطقا صحيحا، ونصادق ونتعرف على انجازاته في هذه الحالة، نتبع كل المناهج المتاحة، حتى أننا نستعين بالتفاصيل من المناهج السابقة كمنهج المحتوى والمضمون المعتمد في المدارس التقليدية. نستعين بطرائق تدريس المحاضر القرآنية، القائم على خاصية الحفظ والتثبيت، التلميذ يحفظ سور القرآن، يحفظ المتون المناسبة، يستوعب قواعد النحو والعلوم التي يدرسها، المعلم له الحق أن يغير منهجية حفظ التعلمات إن لم تسعفه، وأن نستوعب الفشل المدرسي ونبحثه، لأن الخلل ليس في المتعلم أبدا الخلل في المعلم ونقصد المنظومة التربوية ككل. هناك خلل يجب علاجه، هذا الطفل الذي يوصف بالغباء وعدم القدرة على الاستيعاب، هو في بيته يتفاعل بحيوية، ويفكك أعقد منظومات الألعاب الالكترونية ويدرجها في كفاءاته، ويفتح له قناة على اليوتيوب، هذا الطفل نفسه، يقضي السنوات ويصل إلى الأقسام النهائية، وهو لا يحسن القراءة الصحيحة، لنص مكتوب بلغته الأم هذا الطفل يشاهد جدته تلتحق بمحضرة المسجد، وتحفظ أجزاء مهمة من القرآن حفظا

بالأحكام، وفي زمن قياسي يحسب بالأسابيع لا السنوات، المرشدة التي أعانت الجدة على الحفظ لم تعطها معلومات، إنما منحت لها كفاءات.

مبادئ منهجية المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات عند بيرود Perrenoud الجواب عن المقاربة بالكفاءات يختزلها في 5 محاور هي:

1. خلق اللحظة التعلمية التي تقرن بين المضمون، والتدريب في آن واحد.
2. من يدرس بالمقاربة بالكفاءات، يضع كل متعلم في حيزه الحيوي، وضمن مضامينه الابداعية الذاتية.
3. تطوير الكفاءات لدى المتعلم مع وجود الحقل التفاعلي داخل الفصل، وأن ينصب العمل على وجود عقبات، يجب تذليلها وإن أمكن تجاوزها.
4. يحسن المعلم التدريب ويحدد العلاقة بين ذات المتعلم، والقدرات الكامنة التي يحسن التواصل بها، ويسترسل مع تحقيق مطالب الكفاءة المطلوب تحقيقها.
5. التدريب وتقييم الكفاءة مستدام ويحتاج لدورات تدريبية منظمة ومنتظمة[10].

مفردات و لغة المقاربة بالكفاءات:

من أراد أن يفقه من المعلمين مبادئ وأساسيات المقاربة بالكفاءات، يجب أن يفقه مصطلحاتها ويفهم لغتها: لا درس خارج الوضعيات، لا قيمة لفصل دراسي تغيب عنه المواقف الدافعة المحفزة لظهور الكفاءات لدى المتعلمين، لا قيمة لدرس في غياب نظرية التكامل بين كل النشاطات، أي النظرية البنيوية للتعلمات. لا يفصل معلم الفلسفة بين مادته والتاريخ والجغرافيا وكل ما يكتسبه التلميذ يجب أن يوظف التلميذ معارفه، وهو يحوز كفاءة الدرس الفلسفي، يفقه فلسفة التاريخ واللسانيات والترجمة. لا يعرض على المتعلمين إلا المسائل التي تحفز وتدفع للتفلسف البناء، وظيفة معلم الفلسفة، أنه يمتلك القدرة على استثمار المهارات، يجب أن يكتشف المتعلم أن كل ما يتلقاه

[10] Perrenoud, 2000, p.11

يتكامل مع ما عرفه سابقا، ولا يتناقض أبدا مع ما سيعرفه لا حقا، وأن هذه المعرفة تخدمه هو وله الحق أن يتفاعل معها، بحريته المقيدة بقوة المنهج والأفكار المؤسسة، غير القابلة للتناقض.

اعداد الدرس الفلسفي وتحضيره بمقتضى المقاربة بالكفاءات:

يفترض في الدرس الفلسفي، أن يكون المتعلم يمتلك مؤهلات تعطيه القدرة على أن يجانس بين الموارد الداخلية والخارجية التي يمتلكها، هذه تعطيه القدرة على إنجاز مهمة في موقف محدد ومعين ونحن نقوم بعملية التدريب، أين يكتشف المعلم أنه يواجه وضعا جديدا، يوصف بالتعقيد هذا التوصيف الذي يكاد يتوافق عليه الباحثون، معيار نجاحه أن المتدرب على مادة الفلسفة يستطيع نهاية السنة، أن ينجز موضوعا يقدم له لما يمتحن في شهادة البكالوريا. هذه المهارة المكتسبة لا يكتسبها المتدرب بفطرته، إنها نتيجة عمل مثابر قام به المعلم، وهو يستغرق وقتا ليس بالقصير وقد يتوهم بعض المعلمين، أن تحقيق الكفاءة يتعارض مع تثبيت المعلومات، نظرية الكفاءة تثبت التعلمات، وتعطيها صرامة في التناول، وحرص في ضبط المفاهيم. ما يحرر المعلم والمتعلم هو التعرف على الشخصيات القوية، التي ساهمت في بناء صرح الفلسفة عبر الأزمنة والحقب، الخطأ الذي يجب تجاوزه، هو أن لا تكون المعارف مجردة ومكدسة في الدماغ، نلاحظ أن الأطفال يحفظون جداول الضرب، ويعجزون عن اجراء عمليات حسابية، قد يحفظ المتعلم متون النحو إلا أنه لا يحسن إدراجها في لغته الخطابية والكتابية. لا أهمية لمتمرن أن يستوعب ويحفظ النظريات والآراء الفلسفية، وهو عاجز أن يضعها في مساراتها التاريخية والفكرية، من يمتلك المعلومة المجردة المكدسة، يمتلك معرفة ميتة، ومن يجانس السياقات، ويفهم الغايات، ويحسن ترتيب وتنظيم ما تعلمه، ويفرز الخطأ من الصواب هذا يحق له أن يقول، أنه يمتلك معرفة حية. الكفاءة ليست هدفا في حد ذاته، كما تعتقد نظرية المقاربة بالأهداف، التي تخرج عن الانصاف ولا تضع فواصل بين المعرفة، وما يجب أن نفعل بالمعرفة، هذا أوقعها في تعقيدات كثيرة لأنها ساهمت في تجزئة العملية التعليمية ومثل هذا الرأي، الذي يسلم بالكفاءة المجردة ويجعلها موضوعا أولا يقضي على مفهوم الفصل الدراسي، ويكتفي بأن يجعل عملية التعلم، هو اكتساب الكفاءات فقط.

المقاربة بالكفاءات مقاربة القارات الخمس دون استثناء، جعلتها الطريقة الوحيدة المثالية في تقديم الدرس واعداده، دافعت عن هذه الاستراتيجية الجديدة في التعلم كل الهيئات الدولية، بل فرضتها على المنظومات التربوية من أجل ذلك، أضحت ظاهرة تسترعي الانتباه. دخلت كل الأقسام في العالم ودون استثناء مع تأكد التجربة وثباتها في الممارسة، علماء التربية يوصون بها كمقاربة، لها القدرة الفائقة على بناء التعلمات.

كيف تحقق هذا الاجماع وأضحى ممكنا في عالم الواقع ؟ أن يتوافق ويجتمع الناس هذا مخالف للطبيعة البشرية والثقافة الانسانية، ونعيد طرح الاشكال ونقول: كيف ولماذا تحقق هذا الاجماع في قطاع يفترض فيه الخلاف والتنازع ؟ ما يعمق الطرح ويغذي التساؤل هو تسارع الأمم وتسابقها في اعتماد هذه الاستراتيجية، والبعض أقحم نفسه فيها دون تروي، بل تعجل أمره ولم يطرحها ولم يجعلها محلا للتساؤل، وحتى نفهم هذا التنقل غير المبرر، نتذكر جون جاك روسو ونظرية العقد الاجتماعي، وكيف انتقل الناس من المرحلة الطبيعية، ناحية المرحلة المدنية قهرا وقسرا، لأن حركة الفرد مقيدة بحركة التاريخ، وفي كل الأحوال لا أحد طلب من الناس امضاء هذا العقد، المقاربة بالكفاءات عقد جديد، ظهر في لحظة حاسمة، هذه اللحظة لم يمر عليها زمنا بعيدا هي لحظة انبثاق شاهدناها ورأيناها رؤية العين.

لما استيقظنا من سباتنا العميق، ونظرنا نظرة النائم المستيقظ لتوه، لم نسمع جلبة ولا جعجعة سمعنا الصراخ فقط، يرتفع هنا وهناك في أنحاء الأرض، سمعنا الصراخ ولم نعرف مصدره وسببه أقصى ما قمنا به، هو محاولة التعرف على طبيعته ومصدره.

الكلية الدولية للفلسفة شهر نوفمبر 2010[11] والتي شاركنا فيها، كانت فرصة سانحة تدفعنا لطرح هذا السؤال: ما هو موقع المقاربة بالكفاءات ومقاربتها في تدريس مادة الفلسفة ؟ ونحدث كذلك اسقاط على مواد أخرى، وخاصة على مواد التدريب المهني التي يرى البعض، أن هذه المقاربة لا تحقق غايتها، كما هو واقع مع المواد النظرية الأخرى، قمنا بهذا الفعل حتى لا نعزل الفلسفة، ونقع في خطأ من سبقنا، بل نريد أن نراها ونستوعبها في كلية المنهج، والمقرر المقترح مع الإبقاء على خصوصية المادة وتفردها.

لماذا نحن معلمي الفلسفة نجبر أنسفنا على الأخذ بالمقاربة بالكفاءات، والعمل على القطيعة مع الطرائق القديمة ؟

نقرأ في التقرير الأخير الذي نشرته منظمة اليونيسكو سنة 2007 ميلادية، وخصت به الفلسفة:

﴿ الفلسفة مدرسة الحرية، تعليم الفلسفة و فلسفة التعلم، هو فتح الأفاق لاستشراف ما هو قادم وآت ﴾.

قبل ذلك نقدم محصلة:

إليك كيفية تدريس الفلسفة في الغالب: حسب العوائد المعتادة، أن من أراد أن يتعلم الفلسفة يحتاج إلى السماع، كأن ينظم إلى مجموعات أو منتديات، والبعض يجد الطريق الأيسر، وهو قراءة كتب الفلاسفة، وحتى يفهم يستوعب حركة الفكر في تاريخ الفلسفة، هنا يتحول الدارس للفلسفة شخص نهم للقراءة، وبين الحين والآخر يظهر كمتحدث نشط، حديثه وكلامه سلاسل من الترتيبات والقضايا المنطقية. متعلم الفلسفة يستقي معارفه من الدروس النظرية، أو النصوص

[11] Colloque "Philosophie de l'enseignement - Enseignement de la philosophie : De la transmission des savoirs à la formation de compétences" Co-organisé par le Collège International de Philosophie (CIPH) et le Comité d'organisation des 10èmes Rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques. Ce colloque eut lieu le 19 novembre 2010 au siège de l'Unesco

التي تعرض عليه، وهذا يحصل بحضور المعلم الماهر أو الفيلسوف نفسه، نظرية التعلم هذه تقوم على خاصية الانقياد، القائد هنا هو المعلم نفسه، وهنا نتذكر الشروط التي وضعها القدماء للمعلم وما هي المزايا الأخلاقية والاجتماعية، التي يجب أن يتحلى بها حتى يؤثر في غيره، كما اشترطوا في المتعلم مزايا، كأن يكون يقظا متحفزا ملهما. الذين تكلموا عن الفلسفة في هذا الزمان قالوا: الفلسفة للجميع، لا يحق لأي أحد مهما كان أن يحتكرها أو ينسبها لنفسه، واشترطوا في أستاذ الفلسفة أن يتجاوز الفيلسوف نفسه، وأن يكون محترفا ملما بقواعد التدريس، وهذا جهد هو فوق طاقته وقدرته12 ؟

لماذا نشكك في هذا النوع من التعلم ؟

أين تكمن أهمية طرائق التدريس الكلاسيكية ؟ لماذا لا نبحث عن وسائط تربوية جديدة، تجنب المتعلم مكتسبات قبلية، وتجعل معرفته نابعة من حاجاته، ونبعد تلك الثقافة الشعبية الغالبة على فكر المعلم والمتعلم، والتي يجدها في الوسط الاجتماعي ويأخذها، دون تحري ولا تمحيص. هذه الثقافة الغالبة تفضي إلى وحدة وثبات في المفاهيم، بموجبها يمتلك المتعلمون فكرة البداهة والفكرة الواحدة، ما هي أهميتها ؟ هل يجب ألا نبحث عن نوع من التدريس « حيث يجب أن يهتم التدريس بمصالح الطلاب التي لا يتم اكتسابها بالضرورة منذ البداية في اهتماماتها النظرية والعملية والتي عندما تكون خاصة من الفصول الشعبية، ليس بالضرورة أن يكون لديهم نفس المعايير اللغوية والثقافية مثل المدرسة ومعلميها 13». ألا تؤدي طريقة التدريس الانتقالي إلى عدم مساواة

---

12 La philosophie : une école de la liberté, édition UNESCO, 2007, Chapitre I, p. 10. Sauf indication contraire, les citations du rapport sont issues du chapitre I pour lequel Michel Tozzi a fourni « le socle.... dont l'esprit et la lettre ont été amplement conservés » d'après une note en début du document.

13 La philosophie : une école de la liberté, édition UNESCO, 2007, Chapitre I, p. 10. Sauf indication contraire, les citations du rapport sont

قوية ؟ أليس في متناول الأطفال الذين هم جزء من « رأس المال الثقافي 14» على العكس هم يقذفون في عالم كله غموض وطلاسم ملتبسة يجدها المتعلمون ؟

الملاحظات النقدية الصميمة تدفعنا للتساؤل، والبحث عن مقاربات تربوية جديدة ؟

« حداثة المناهج التربوية وتحديثها وتحيينها، يحدث تغيرات لا محالة في حيثيات التعلم didactique المقترن ببناء تعلمات مادة الفلسفة، هذا يحيلنا لكي نجعل من عالم التعلمات الفلسفية، مكسبا يكسب المعلم والمتعلم ميزة الجماعة، المعبر عنها بدمقرطة التعلمات، أين يحق للجميع أن يتشجع ويخوض في قضايا ومسائل الفلسفة بكل أريحية.

من أراد أن يتعلم الفلسفة بالمقاربات الجديدة، لا ينزوي عن الأبحاث العلمية والدراسات المستمرة في العلم ومجالاته، هذا المنهج يحقق الغاية ويجعل المتعلم متمرن، يجانس المسائل الفلسفية ويقرأها القراءة العلمية ويخرج نفسه من التعقيدات والالتباسات القبلية، التي تغمض عين المتعلم وتبعده عن القراءة الصحيحة والتبصر، الموافق للقضايا لا المخالف لها. معلم الفلسفة ومدرسها يطرح قضاياه الفلسفية، وهو يوافق البداهة العلمية ووضوح المنهج الجديد، الحاصل هو تغير التقديم مدرس الفلسفة يجمع ويتفرد في ذلك، أنه يجمع صدق المعلومة ووضوح المنهج، والقصد هنا هو منهج التدريس. هكذا يستطيع معلم الفلسفة أن يتجاوز كل العوائق، وخاصة ما تعلق منها بالغموض والابهام، لما يمسك المعلم زمام المنهج ويفعله، المتعلم يدرك قيمة الموقف ويعي، ليظهر موقفه ورأيه، ولما لا يدافع عنه إن رآه صائبا مكتملا. يستطيع كذلك أن يبطل موقفا، إن وجد أنه لا يستوفي قواعد القراءة الفلسفية، المقرنة بمسارات العلم و فلسفته، صفوة القول أن ما نصطلح

---

issues du chapitre I pour lequel Michel Tozzi a fourni « le socle…. dont l'esprit et la lettre ont été amplement conservés » d'après une note en début du document

14 La philosophie : une école de la liberté, idem

على تسميته بقواعد التعلمات didactique، ما هو إلا جعل درس الفلسفة تمرين يخوضه المتعلم، وهو مندمج في سلاسل فلسفات التعلمات15.»

يجب أن يتعمق فهمنا ونستوعب المناهج الجديدة، ونجعل متعلم الفلسفة في قلب نظام التعلمات وجعل المتعلم في خضم الحدث التربوي، ويكون هو المستقل بذاته، يبني قناعاته وينمي أفكاره مستقلا، ونمنحه فرصة ليذهب بعيدا. يبقى هم المعلم الأبدي البحث عن الوسائل التي تدفع المتعلم من توظيف مكتسباته، توظيفا صحيحا مفرقا للخرافة والفكر الميتافيزيقي المجرد، ونخرج من الحلقة المفرغة، أن نتعلم من أجل التعلم، ويكون البديل نحن نتعلم لكي نوظف، ما تعلمناه كمكاسب16

فينسنت غرانجر Vincent Granger يكتب مقالة حول المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي، جاءت على النحو التالي:

« نظرية المقاربة بالكفاءات شدت اهتمامنا، لأن لها وشائج وعلاقات مع العلوم التي نسميها علوم المعرفةLes sciences cognitives 17 وظهر لنا جليا ودون مواربة، أننا نلج حيزا

---

15 يقصد الكاتب أن منطلقات الدرس الفلسفي المعاصر هي الفلسفات البنائية: فلسفة العلوم فلسفة التاريخ اللسانيات فلسفة الرياضيات ومباحث المطلق ورفض منطلقات البحث الفلسفي الكلاسيكي: الوجود القيم الجمال.

16 حركة didactique الفلسفية أن المتعلم يمتلك القدرة على الرفع الابطال والقدرة على التثبيت الدفاع المتعلم له برمجية الرفع والوضع بالبداهة هو يضع ويثبت ما تعلق بالهوية ويرفع ويبطل ما خالفها وهكذا.

17 علوم المعرفة من تخصصات العلوم المعاصرة، موضوعه منح المتلقي القدرة على وصف الظواهر ومن ثمة تفسيرها، ويبحث في القدرة والكفاءة الآلية التي تمكن الانسان والحيوان من اكتساب الذكاء الاصطناعي، وكيف تتشكل المعرفة التلقائية الآلية، هذا التخصص يرتب العلوم المساعدة كالآتي: الفلسفة، اللسانيات، الأنثروبولوجيا، وظائف الدماغ والجهاز العصبي، الذكاء الاصطناعي، علم النفس.

معرفيا باهرا مفعما بالحيوية، هنا فقط اكتشف المعلم كم من وقت ثمين أهدره مع مناهج لا تغني ولا تسمن من جوع، ويحق له أن يتساءل كم هو الزمن الذي أفناه في عروض نظرية، باعدت بينه وبين تلامذته، واكتشف المعادلة التالية: أن الشيء الذي قاله يفترض أن يفعله، هذا هو الفارق الواضح والحاسم ،بين المقاربة بالكفاءات وما سبقها من مقاربات، يفترض أنها تعالج الدرس الفلسفي وتعتني به». المقاربة بالكفاءات تقود حتما إلى عالمية الحدث التربوي، أين يكون الدرس الواحد مشتركا بين الانسانية، لا تحوزه فئة ولا تملكه دولة. لأن هذه المقاربة تحول المتعلم من حافظ للفلسفة لشخص معين يحسن التفلسف، ويلم ويدرك قواعده المشتركة[18] لما نأخذ بهذه المقاربة، نتجاوز حتما العوائق التربوية وموانع بناء الدرس.

الوضعيات المقترحة والأدوات البحثية المتاحة، تختصر المسافة وتحول المتعلم ينظر للعالم حوله «كفيلسوف يتقن أدوات ووسائط بحثه» هنا يدرك المتعلم المعارف، لا على أنها مجردة ومفارقة للمدارك بل يدركها على أنها اشكاليات فلسفية، لحلها وفهمها يستعين لا محالة بتاريخ الفلسفة « هنا فقط ندرك علاقة المعرفة بالمعلم، بمقتضى حركة التاريخ وأدواره وتنقلاته» هنا تنبق تلك الفرصة السانحة، ويجد المتعلم نفسه يمتلك القدرة على التفكير، ومن ثمة يجد نفسه مهيأ ليحرر تحليلا فلسفيا لنص أو حتى كتابة مقالا فلسفيا، يتناسب مع كفاءات المقاربة بالكفاءات سيكتشف المتعلم أنه يتعامل ويتفاعل مع محاور هي من صميم تفكيره ووجوده « المتعلم نفسه هو محور الاشكال المعلق».

---

18 لا يفهم من قول المؤلف وحدة الموضوعات بل يفهم منه وحدة المنهج وجعل المتلقي له وجود في الكون يدرك عالمه ويكتشف معادلاته وروابطه مستعينا بشخصه.

منظمة اليونيسكو19 دعمت تقريرها بأعمال ميشيل توزي Michel Tozzi20 وهي تأملات تكافئ من عمل وحرص على ادراج المقاربة بالكفاءات في بناء الدرس الفلسفي: « التدريب الكلاسيكي على معرفة المذاهب الفلسفية العظيمة التي تعارف عليها من أرخ للفلسفة الغربية في سياقات فلسفة البارديغم 21 paradigmes أين تعنى هذه الفلسفة، بالوقوف على أشكلة المسائل الفلسفية22 وعدم الابقاء على السلاسل العقدية الانسانية والتاريخية، هناك دائما البارديغم الاشكالي الذي يقف على الإشكاليات الفلسفية من أجل ذلك. المتعلم يتعلم صياغتها ومواجهتها في الآن نفسه، هنا نصل درجة التحكمية لما نستوعب القدرة على تحويل المفاهيم وجعلها موروث ثقافي، يجب أن نصارح أنفسنا بهذه الحقيقة، أن المقاربة بالكفاءات لها حدود ليس بالضرورة أن ما تعلمناه بالضرورة، يتحول إلى كفاءات».

---

19 Vincent Granger, De la question des compétences en philosophie, consultable à l'adresse suivante : ttp://www.philotozzi.com/2008/01/de-la-question-des-comptences-en-philosophie/#hide

20 ميشيل توزي ميشيل توزي ولد يوم 23 فيفري سنة 1945 ميلادية من علماء التربية الفلسفية الفرنسية أستاذ فخري بجامعة بول فاليري في مونبلييه مؤلفاته اختصت بطرائق التعلم والتدريب داخل فصل الفلسفة وتكلم عن مناهج فلسفية مثلى ترافق الطفل في بداياته الأولى التعليمية ويعود له الفضل في إخراج ما يعرف بالمقهى الفلسفية لناربون وهو رئيس الجامعة الشعبية لناربون.

21 لأهمية فلسفة البارديغم عند صموئيل كوهين أفردت له فصلا كاملا راجع كتاب فلسفة العلوم ونظرية الأبعاد الكونية للمؤلف.

22 فلسفة البارديغم ترى أن الاشكال في الفلسفة الكلاسيكية نفسها وأنها هي العائق المانع لحرية الفكر وقراءة العالم القراءة العلمية الصحيحة.

صفوة القول أننا لا نطالب بما يحمل على الظن والتخمين، إليك الآن ما نريده ونطلبه من التلاميذ: « ما هي الكفاءات المنتظرة من التلاميذ ؟ الجواب عن السؤال له مرجع وهو ماذا يعني لنا التفلسف ؟ » وهناك إضافة أخرى « يجب تدريب التلاميذ على الكيفيات الصحيحة للتفلسف » لما نفسح المجال ونتكلم عن الوشائج القائمة بين الفلسفة والأطفال، يأتي الجواب سهلا ميسرا ملخصا كما يأتي: التساؤل السقراطي الدهشة عند أرسطو الشك عند ديكارت[23] وهلم جرا هكذا يكون للفلسفة مفهوما معينا، وهو إيقاظ وتطوير لفكر عقلاني، يكسب متعلم الفلسفة خاصية التميز[24]».

لا يفهم من كلامنا هذا أن نستبعد ونخرج المعلم من فصله الدراسي: « ما هي الكفاءات التي يفترض أن يحققها المعلم داخل فصله الدراسي ؟ الكفاءة الأهم والمتقدمة هي أن نكسب المتعلم القدرة على التفلسف، ونمنحه كفاءة التأمل الذاتي، ونمنحهم أي التلاميذ الشجاعة على طرح الأسئلة الملائمة، وهم أنفسهم من يبحث عن دروب المعرفة ويستكشفها، وحتى تكتمل الصورة يجب على المعلم حين يطرح الأسئلة الفلسفية، أن يكون يقظا ومعاديا في نفس الوقت للأفكار الدوغماتيكية[25] dogmatique الموصوفة بالنسبية».

---

23 كيف نستنجد بمفاهيم كلاسيكية ظهر عجزها وفشلها هو يقترح ذلك لأنه فاقد لسند فكري يعود له المنهج بالكلية وهذا هو مأزق الحداثة وما جاء بعدها.

24 الفكر الغربي بالمجمل يفتقد المرجع وبالتالي هو يراهن على جهد من سبق رغم تناقضه على خلاف المسلم المالك لمصدر يمنعه من الوقوع في التناقض لذلك الفلسفة الغربية تحاول ادراج الوحي الاسلامي على أنه تراث وبعض الجهلة الغافلين تابعهم وهو فاقد للوعي والوجود غارق في العدم ولله في خلقه شؤون.

25 يقصد التعصب والاعتقاد بتملك الحقيقة المطلقة وهذا نجده عادة في الصراعات الإيديولوجية الفلسفية.

بعد هذا العرض المستفيض، يحق لنا التساؤل: لما لم يقع الجدل أمام ضحالة النتائج التي حققها الدرس الفلسفي في الأيام السالفة ونخص بالذكر سنوات الستينات ؟ أيامها عرفت الفلسفة ما يمكن أن نسميه بالسحق، لذلك البقية الباقية الرافضة للمقاربة بالكفاءات، المترددون الخائفون الوجلون هم الكسالى النائمون ظلوا عاجزين وغير قادرين على التغيير، جعلوا حياتهم التعليمية حياة تهيئة وتربية، وطلبوا من تلامذتهم حفظ المقررات عن ظهر قلب، وبالتالي هم يفضلون وضعهم الراهن الراكد، ولم يقتنعوا بضرورة التغيير الذي هم منطق الحوادث والأشياء

ما هي مشكلة هذه المقاربة ؟

المقاربة بالكفاءات تتطلب من المعلمين فعالية أكبر، وهم يدرسون الفلسفة أن ينفتحوا ويوسعوا مداركهم، وهم يستمعون لتلامذتهم وهم يعرضون وجهات نظر هم يختلفون معها، ويجب أن يتركوا هامش حركة، ليكتسب التلميذ الكفاءة التي تنسجم مع قناعاته الفلسفية، وأن يحرروا الادراك الذاتي للمتعلم. أما ما يقدم لهم من أعلام كأفلاطون وأرسطو وديكارت تبقى مجرد اشارات، تنمي الفكر وتكسبه القدرة على الطرح، ومن هنا نقول أن فكر نيتشه26 لا يتناسب مع نظام التعليم المقترح. يجب أن نبعده هو فكر مموه ومع ذلك لا يمكننا القول، أن مثل هذا الفكر يمكن بطلانه، وهذا أمر يؤسف له، هذه المعادلة هي هروب من المشاكل المقترحة، والسبب الاعتراض عن هكذا فكر سببه أن صاحبه يرفض الاعتراض، إننا نقبل الممارسة الفلسفية التي تتوافق مع ممارسة الأكاديميات الفلسفية الكبرى في العالم في كل الأحوال، نحن نعرض هذا الاعتراض لأسباب تقنية، وحتى لا نصادر نقول أنها في كل الأحوال تحتاج طرح ومعالجة وكذلك طرح أسئلة ؟

ما هو الفعل الذي يستوجب فعله ؟

26 لأسباب عقدية وتاريخية المدرسة الفرنسية تتوجس خيفة من الفلسفة الألمانية لأنها النقيض المخالف لكل أنساقها التربوية والفلسفية.

ما هي الكفاءات التي يجب تحقيقها في الدرس الفلسفي ؟ وحتى نرفض اللبس والغموض نقدم بعض الشواهد الشارحة: « يجب أن يتقن المتعلم اللغة الأم ويحسن نطقها، ويتقن فن الحديث وأدأب الكلام، ويحمل صفة المواطنة الحقة الشاعر بالانتماء والوجود، ويجادل وهو يحسن الاستماع والخطاب، ويلزم نفسه بقواعد النقد، ويمتلك تلك الروح النقدية النافذة الثاقبة.» هناك شواهد أخرى يجب ذكرها: « من أراد أن يتعلم الفلسفة، يجب أن يقحم نفسه عنوة في قضاياها وأن يحسن طرح السؤال، وأن يمتلك الروح الفلسفية المفعمة، بحب المعرفة وأن يقتنع هذا المتعلم أنه لا خيار له إلا أن يستوعب القواعد الصحيحة للنقد، ويجب أن يقتنع أنه في البداية والنهاية أنه مواطن يفترض فيه أن يقتحم المجالس، ومواقع التواصل الشعبية27 ليعبر عن رأيه ويبدي المواقف ويواجه الغير إذا رأى اختلال أو خروج عن المألوف والمعتاد، ولا ينسى أن المواطنة لا تنفصل عن الفكر الديمقراطي المتجرد من الذاتية والتحيز.9»

« الأستاذ بيغوت A. Destailleur-Bigot مدرس ومدرب بمدينة ليل Lille وهو كذلك محاضر في جامعة ليل في علوم التربية، يحاضر في أهمية الفلسفة عند الأطفال، ينصح المدربين أن يلزموا الأطفال بخصائص أهمها28: أن يكتسب الطفل فن الاستماع، ويمتلك القدرة على تواصل مع محيطه، وأن يكتسب في شخصه كفاءات براغماتية، ويحسن التفاعل مع المواقف، ويلزم نفسه بالردود المناسبة حسب مقتضيات الحالة ودوافعها، وأن يكتسب حسن الخطاب ويلزم نفسه بلغته الأم التي يتلقى بها التعلمات، ولا يغيب عنه أن بعض المسائل لا يسعفنا فيها الخطاب اللساني بل يسعفنا البحث، والتقصي العلمي البناء.»

---

27 La philosophie : une école de la liberté, op.cit. p.14

28 لا يفهم من هذا الكلام تعليم الأطفال نظريات وآراء الفلاسفة بل تعليمهم مناحي التفكير الفلسفي كالتأمل والتحليل والتركيب والفصل بين البداهة والمسلمة وهذه المفاهيم هي أصلا مدرجة في التعلمات كأن يتعلم الطفل التفكيك في العمليات الرياضية والبداهة في التربية الاسلامية والمسلمة في التربية البدنية وهكذا.

« لتحقيق الكفاءات حددنا لها مؤشرات، التي تنسجم مع وضعية وهيئة المتعلم، وهذا التحديد لم يأتي عبثا بل جاء بعد ملاحظات وتحليلات معمقة، ولنضرب لذلك مثلا وهو الكفاءة الخطابية وكيف نمكن المتعلم من تجنيد مهاراته، وكيف أنه يمتلك خاصية التمثيل، ويحذق فعل المماثلة ويحسن إدراج مبدأ التضاد، وهذا هو إضافة لمكونات قبلية امتلكها، هو يجادل بحجة وبرهنة ويمتلك قوة مواجهة الخصم، لأن يحسن صياغة السؤال وحتى لا يقع في المغالطة والتناقض، يسأل بحرص عن التفاصيل، وإذا احتاج التركيب يركب، وإذا أراد التحليل حلل، ولما يتكلم يطالب بوضع المحددات حتى لا يتيه في حوار فارغ. كلامه يشكله كأطروحات قابلة للدفع والابطال، وقبل أن يتكلم ويخوض في مسارات الفكر، يضع له فرضية بحث هي بالضرورة قابلة للتصديق، وقبل أن يخاطب ويتكلم، لا بد له من فكرة صادق عليها صدقا بنائيا، ولا يجتر الأفكار الفارغة المموهة»29

المقاربة بالكفاءات نجد صعوبة في عريفها وبيان ماهيتها ومن الصعب أن يتفق إتنان على تعريفها من أجل ذلك، وجود اجماع وتوافق على التعريف يبدو مستحيلا ومتعسرا من كتب عن هذه المقاربة الجديدة، أقر بداية بهذا الاشكال حتى أن تقرير اليونيسكو الذي استجهدنا به، يقر وجود هذه الاشكالية في التعريف، ويظهرها في كل فصوله حتى أننا نقرأ هذا التساؤل في الصفحة 20 : « أين هي المؤشرات الدالة على أن موضوعات الفلسفة قابلة للتناول وفق منهج المقاربة بالكفاءات ؟ هل نستطيع أن نحول هذه التعلمات الفلسفية إلى كفاءات ؟ يظهر أننا أمام مسألة هي معقدة وخاصة لما نتذكر المقاربة بالأهداف، وكيف حدت من الدرس الفلسفي، لأن التفكير ليس سلوكا قابلا للملاحظة والقياس، لذلك يجب توخي الحذر لما نعرف القدرة والمهارة الفلسفية لأننا هنا نحتاج لتعريفات فلسفية خالصة، تتيح لنا ممارسة الفعل التربوي مع العلم أن هذه التعريفات خارجة عن التوافق، بحكم الفكر والجدل الفلسفي، لا يعتقد الملم بأساسيات وقواعد

29 10 Vincent Granger, De la question des compétences en philosophie op. cit.

بناء التعلمات، أن الكفاءة الفلسفية تتحقق بالمقاربة بالمشروع الجماعي أو حصر منظومة التعلمات في سياقات فلسفية، محددة مسبقا.»

« العمل داخل الفصل الدراسي، يقتضي تحقق كفاءة المحاورة الفلسفية مع وجود مقاربة محاذية أن التدريب الفلسفي الجاد، لا يخرج عن محددات فكرية ومنهجية، لأن ترك هذه الميزة سيجعل الحقل التعليمي جافا مقفرا » هل يفهم من كلامنا أن كل سلوك يبديه المتعلم هو بالضرورة كفاءة ؟ الجواب قطعا لا هناك سؤال آخر: هل السلوك المفيد المنسجم الذي يبديه المتعلم هو بالضرورة كفاءة ؟ هل هو من المطالب المؤكدة ؟ النص الذي عرضته اليونيسكو لا يجيب، ولا يقدم إجابة شافية وافية في نهاية فقرة النص، يتم تجاوز مفاهيم ومقررات الكفاءة، وكأن ذكر الاشكاليات والصعوبات وحده يحل المشاكل العالقة.

تفاصيل:

لما ننظر لهذه الأمثلة نشعر بالحيرة، لما نقارب بين موضوعات الفلسفة والمقاربة الجديدة، الكل كان ينتظر من هذه المقاربة النتائج الباهرة، لأن تحصيل فعل التفلسف يقود حتما لأفاق معرفة لا حدود لها، إلا أن الوقوف على الكفاءات الفلسفية وحدها، وجعلها من مخرجات الدرس الفلسفي يثير التساؤل الحاد في النفس، هل تعلمات الفلسفة داخل الفصل الدراسي والمزج بين المعلومة الصحيحة والكفاءة الحسنة يحفز المتعلم ليطور معارفه ويكون فردا مبدعا مؤثرا في غيره ؟ ما يثير القلق أننا نجد داخل الفصل الدراسي الواحد تطابق بين المعلومة والكفاءة، سبب الحيرة والقلق هو أن الدول لا تتوافق حول معلومة واحدة، ولا حتى حول كفاءة واحدة، ما يخفف الوطء أن جميع الدول تتفق على أن الكفاءة المحققة في الفلسفة وغيرها، لا تخرج عن ميدانيين هما: الحالة البيولوجية والاجتماعية للمتعلم.

السياق الأول لإدراج الكفاءات المفترض تقديمها للمتعلم، الذي هو بالضرورة حامل لكفاءات متعددة، تحتاج بعض التعديل حتى لا نتناقض مع النص النظري لنظرية الكفاءة، ولا نحدث قطيعة كلية مع المقاربات التي عرفها الفصل الدراسي. يجب أن نعترف ونقر بضرورة الأخذ بالحوار

السقراطي، لا مناص من وجوده وتفعيله داخل الفصل، ويجب أن نبقي على وضع المتعلم وضع الدهشة الأرسطية، ونُفعل فيه الشك الديكارتي، هذه مبادئ ذكرناها ونعيدها، لأن وجودها من مقتضيات الدرس الفلسفي، لأن تشكيل الاثارة النقدية والقدرة على الاستجابة بمقتضى البداهة « أساسيات نجاح الدرس الفلسفي» لا نجاح لهذه المقاربة، ولا قيمة لها إذا فقد المتعلم اللغة الأم وفقد لغة الحوار الأصيل البناء، كيف لهذا المتعلم المغيب عن لغته أن يندمج في مجتمعه وكيف له أن يحاور غيره ويقنع الآخرين بأفكاره.

هناك من واتته الفرصة وقرأ تقرير تقدم الفلسفة في نقطته السابعة، يجد هذه العبارة المهمة والأساسية: « يجب أن ندمج البرامج و المناهج الفلسفية في الكفاءات الكلية للمنهاج الأصلي30».

المقاربة بالكفاءات تثبت لدى المتعلم قيم المواطنة، هذا يحدث تعارض مع المفاهيم الأولى للفلسفة لأن إدراج هكذا كفاءة يوقعنا في مبحث القيم، هنا تتحول الأداة المنهجية إلى أداة قيمية، وهذا يتعارض بالكلية مع غايات وكفاءات الدرس الفلسفي.31

دعونا نتكلم عن الديمقراطية، لأن تقرير منظمة اليونيسكو ضربها مثلا : « بعض المفكرين آثر ومنهم ليبمان Lipman أن المتعلم لا يكتسب ثقافة فلسفية لنفسه وذاته، ولا ليحقق فكرا حرا الغاية من الدرس الفلسفي أن يتجاوز كل ذلك، ليعيش المعلم والمتعلم ديمقراطية حقة، يتجانسا بها مع نفسيها وعالمهما الخارجي كذلك. لا نمنع العنف إلا لما نعمل على استبعاد الفلسفة كأداة

30 هو يقصد المقاربة في جيلها الثالث تحدث اسقاط فلسفي على كل التعلمات المختلفة في هذا الجيل المتعلم يتعلم كفاءة فلسفة التاريخ والألسنية وفلسفة العلوم والابستمولوجيا, مبادئ واحداثيات المقاربة الجيل الثالث تحتاج دراسة مستفيضة.

31 القصد ألا يتحول الدرس إلى أداة دعائية لفكرة أو سياسة معينة في هذه الحالة الفصل الدراسي يفتقد حيوته الخطابية وينزوي في الإيديولوجيا.

محرضة ودافعة لممارسة الفعل العنيف، أو يكون التفلسف سببا في انحرافات السلوك، عرفنا أن الاحتجاج ودحض الخصوم العنيف هي طريق الفلاسفة غير الديمقراطيين، من أجل ذلك من يمتلك مفهوم الديمقراطية السياسية على النمط الذي حدده جون جاك روسو Rousseau لا يسعه، إلا أن يعتقد ويجزم الاعتقاد كما فعل ديدرو Diderot أن هناك « فلسفة شعبية ». وجود التلاحم بين الفلسفة السياسية المعززة للديمقراطية، وفلسفة تهيئة الأطفال لتقبل أنساق ومناهج الفلسفة هو فعل تربوي متماسك وأكيد في كل الأحوال ولكل الأعمار. النقاش والحوار هو تناسبية العمل الديمقراطي، هكذا وفي كل المستويات المعلم والمتعلم، يبقى الفصل الدراسي هو الحيز المعرفي الذي نطرح فيه الاشكاليات، ونحن نملك الأدوات الفاحصة والقراءة السليمة لتفكيك العلامات وتبيانها، إن حسم المجالات المفهومية يبني وبكل تأكيد وحرص، ذلك التفلسف الذي نبتغي إدراجه في مقارباتنا الفلسفية الجديدة12».

نحن مضطرون من الآن فصاعدا، أن نصنف الفلاسفة صنفين: صنف يوصف بالديمقراطي وصنف آخر لا ديمقراطي32 يجب أن نعدل المناهج، نقدم من يحمل صفة الديمقراطية، ونؤخر من خالفها وناصبها العداء.33

أثار هذه الاشكالية آلان باديو Alain Badiou: « الظاهر أنه من الصعوبة بمكان مهاجمة آراء الآخرين، وأن الواجب يقتضي الرد هذا واقع منذ زمن أفلاطون، وهو واجب يقتضي أن يقوم

---

32 13 C'est juste un détail, mais cela suppose déjà un accord entre les opinions du philosophe et son oeuvre. Tout comme cela suppose que l'on puisse juger le caractère démocratique ou non de ses opinions (ou de ses intentions). Faut-il donc faire un procès politique de chaque auteur avant de le lire ?

33 هذا منحى القائلين بالعولمة وأن النموذج الغربي هو المثال وأن من خالفه خالف قيم العالم.

به كل فيلسوف، أليس هذا هو المحتوى المباشر للحرية ؟ أليس هو الذي يحقق لمجتمعاتنا الديمقراطية البرلمانية ؟ أين يسمح للجميع ابداء الرأي وإن ظهر مخالفا أليس هذا حرية رأي ؟34.

آلان باديو هل له من الحجة ما يجعل قوله هذا مؤسسا ؟

هذا الرأي يسمح لنا بالتفكير، ولو رددناه لمستوياته الفلسفية سنجد أنه ضروري، لأنه يطرح مسألة لها علاقة بالرأي العام العالمي، لأن هم واضعي المناهج التربوية الجديدة، هو أن يسود الأمن العالم بمقتضى هذه الحالة لا خيار لنا، إلا أن نجيب عن هذا السؤال: كيف ننمي كفاءة المواطنة لدي المتعلم المتلقي ؟ وكيف نجعله فاردا عارفا بأساسيات الفكر الديمقراطي ؟ الجواب الذي لا مناص منه هو « نعم » الجواب هنا مستوفي الحجة والبرهنة، لا خيار لنا لما نقف بين النقيضين الديمقراطية وعدمها، هنا يجب أن نتوقف ونحسن التفكير، المقاربة بين المواطنة والديمقراطية وجودية ويجب أن تتحقق داخل الفصل الدراسي، الأكيد أن الديمقراطية أمر « جيد » هناك طرق أسرع وأكثر أمنا، ويجب ألا نخلط بين مفاهيم الديمقراطية والاجماع الاجتماعي.

هل لما نتجاوز أطر المفاهيم الديمقراطية المحدودة جدا، بحكم مقتضيات الزمان والمكان، وقد يقع ما يقع في الديمقراطية البرلمانية، قد نصل إلى عالم لا يمكن تصور أبعاده ؟35 لماذا لا نؤسس « لجدل ديمقراطي » يحمل صفة القانونية الفكرية كيف نستطيع أن نناقش المسائل التي هي محل إجماع بين الأفراد ؟ يحق لنا كمهتمين بتطوير المناهج الدراسية، أن نطرح السؤال التالي: ما هي الكفاءات التي نريد أن نحررها ونسلط الضوء عليها ؟ هل الكفاءات هي عناصر خالصة مقترنة بالجنس البشري ؟ أم أنها حالة ثقافية ؟

---

34 14 Alain Badiou, Second manifeste pour la philosophie, Fayard, Paris, 2009, p. 19

35 N'aurait-on pas alors l'impression de vivre dans une sorte de forteresse assiégée par des forces obscures… ?

لما نتكلم عن الكفاءات، نحن ننتقل الانتقال الصحيح، لنبين أن الكفاءة واقعة في النفس البشرية بشكل فطري، هذا يحتاج برهنة علمية، وان عجزنا عن البرهنة، وقلنا أن الكفاءة هي حالة اجتماعية، هنا نطالب علماء البيداغوجيا بالبحث عنها هي إذن المفارقة، من له الحق والتقنية المناسبة أن يشرع للمدرسة ؟ هناك حالة ثالثة تثير القلق وهي أن الكفاءة هي طريقة لجعل بعض الخيارات الاجتماعية، أمر طبيعي ومقبول، وهذا يقود لنتيجة معاكسة وهي أن الحرمان من هذه الكفاءات، يحول المتعلم لكائن غير طبيعي.

« ما يهم المعلم هو أنه يقيم الطريقة، التي تمكن المتعلم من تحفيز معارفه، وهو يواجه موقفا معرفيا ومع ذلك تحت ستار تقييم الطريقة، التي يتمكن بها الطلاب من تعبئة معارفهم في موقف ما المقاربة بالكفاءات تجعل كسب المعرفة أمر طبيعي، وهذا يتحقق لأن المقبل على التعلم يجد في نفسه الرغبة في تحصيل المعارف، من غير المعقول أن نفرط في هذه الخاصية، أين يكون المتعلم هو المقبل غير المدبر، ولا يحقق ذاته إلا في مشاريع يتوق لرؤيتها وملامستها في الواقع، هو من درسها وفهمها، وهو الآن يعمل على تحويلها. لما ندخل الفصل الدراسي، نجد المتعلم المالك للمبادرة المتحفز بإرادته، هنا تتغير المفاهيم، ويكون من العيب أن يوجد في الفصل الدراسي الفاقد للمبادرة هذه المقاربة الجديدة، تنسق آلية اكتساب المعارف، ويتم تحصيل منتج نموذجي هو المتعلم نفسه هو بالضرورة يمثل حياة حديثة كقبلة، ويبشر بقدومها « حقا وواقعا ». من لم يقتنع بهذه النتائج يستطيع أن يقارن بين النصوص القديمة وكيفية معالجتها، وبين المعالجة الجديدة للنص الفلسفي[36] التحليل القديم كان المتعلم يجند معارفه للبحث عن المواقف، التي تعارف عليها الفلاسفة والباحثين، وأضحت الفلسفة وكأنها أفكار مجردة تنتقل من جيل إلى جيل، الآن الغاية من المقاربة النصية أن يكون للمعرفة وقعا في ذات المتلقي، تعطيه القدرة على الحكم على الأشياء، ما يتقدم

36 الفارق عظيم بين المعالجة القائمة على المقاربة والأهداف والمقاربة الجديدة ونعني هنا بالمقاربة النصية وادماج النص الفلسفي في بناء الكفاءات.

هنا هو المنهج الحاكم، لا الفكرة المنقولة من نسق فلسفي بعينه».37نعم ومن باب الاختصار نقول أن السلوك الطبيعي في المقاربة متاح نحن لم نخطئ، المقاربة بالكفاءات تخرج الكامن الطبيعي في النفس البشرية، وتجعله منهجا مساعدا في بناء الكفاءات، لما نغفل هذه الخاصية، يطفح على السطح الجانب الحيوي الغريزي لا محالة38.

نستطيع الآن أن نعرض المسائل بشكل جديد: يجب أن نبرر أن الفلسفة في كل الأحوال، تقدم ما له قيمة « الجواب الذي وفقنا له هو أن الفلسفة ليست ترفا، ولم توجد ليتلهى بها الشباب » 39

تثبيت الكفاءات يسمح للمتعلم، أن يحسن التفكير في المسائل الصادقة، ويصادق بنفسه ويقرر هو نفسه، أن يفصل بين الصدق والكذب، هي الأداة التي تمكن المتلقي من حفظ ما يجب حفظه، والاستغناء عما يجب الاستغناء عنه، هذا الرأي يدعمه أنجيليك ديل راي Angelique del Rey في مؤلفه حول مدرسة الكفاءات: « أكثر من التدريب التقييم هو الذي أظهر المهارات في فرنسا، أتفق مع التحليلات التي قدمتهما العاملات في حقل الدراسات الاجتماعية فرانسواز روبي Françoise Ropé و لوسي تانجوي Lucie Tanguy على روح التغير في المفاهيم التربوية الفرنسية، واقحام مفاهيم الكفاءة، أكدتا الحقيقة الآتية: « المعلم يدرس نفس المحتويات، إلا أنه في الحالة الجديدة، يقيد نفسه بفلسفة التقييم » بعد الآن إذا أردنا أن نعرف الكفاءة نقول: أن التقييم هو جزء لا يتجزأ من تعريف الكفاءة، التقييم لا يوضع «

37 Angelique del Rey, L'école des compétences, La découverte, 2010, p. 124.

38 كلام في الصميم يحتاج الفهم العميق إذا فقد المتعلم الرغبة والهدف يتحول لكائن حيوي غريزي.

39 Gilles Deleuze et Felix Guattari, Qu'est-ce que la philosophie ?, Editions de Minuit, Paris, 2005 (réd), p. 12.

بجانب » أو ينضاف قهرا لتعريفات الكفاءة لم يكن في يوم من الأيام التقييم مجرد إضافة تنضاف هنا أو هناك».40

هل يجب أن نتوقف هنا ؟ من جديد سؤال يفرض نفسه إلى غاية الآن عرفنا ماهي المزايا وكذلك ما هي العيوب، ومع ذلك نحن لا نتعجل ولا ندق « أجراس الخطر » لا نستطيع أن نمنع أنفسنا ونحرم المتعلمين من هذه المقاربة الجديدة، ونمنح فرصة أكبر للدرس الفلسفي، أين نكتشف قيمته ووجوده داخل الفصول الدراسية، يجب أن نخبر من يجهل قيمة هذه المقاربة، ونصرح بأننا معها حتى و إن وقع بعض الخلاف حول بعض التفاصيل. لأن الاجماع منعدم في كل الأحوال نستغرب تذمر البعض، وكيف أنهم يضيعون وقتا ثمينا وهم يخلقون عالما وهميا هو أقرب للرومانسية، ولم يتذوقوا طعم نتائج المقاربة بالكفاءات، يجب أن يحسموا أمرهم، ويأخذوا طريقهم ناحية الأمام سيدركون لا محالة أنهم أحوج ما يكونون لتكوين يشملهم، ويخرجهم من العتمة إلى النور نحن نسعى لفتح باب النقاش، ليحصل التغير الجذري الموصوف بالتقنية، وسندرك أن هذا التغير أضحى من أوليات الفلسفة.

نظرية الكفاءات وسياقاتها العامة

حتى نفقه العملية يجب أن ننظر للمقاربة بالكفاءات نظرة ثاقبة، ونتساءل من أين جاءت هذه المقاربة ؟ ما يمكن قوله بداية أن مصدرها علوم التربية،، وأعمال الناشطون في حقل البيداغوجيا وهي ليست مجرد مناحي تربوية، كما يرى ذلك جيل دولوز Gilles Deleuze وفيليكس غوتاري Felix Guattari المقاربة لها تاريخ ومستقبل، مشكلة المقاربة بالكفاءات لها « أصول ومركبات من علوم ومفاهيم أخرى» مسار المقاربة بالكفاءة هو متصل بالمفاهيم المساوية له

40 Angelique del Rey, L'école des compétences, La découverte, 2010, p. 28.

في مستوياته العلمية الأولى41، المفاهيم المؤسسة لأية نظرية تفهم بالرجوع للأصول والبحث في جذروها الأولى généalogie وعلاقاتها بأصول أخرى، هذا يمكننا من احداث مقاربة تظهر لنا مجموعات المفاهيم التي شكلت ما نسميه الآن المقاربة بالكفاءات42 من يعتقد أن هناك مفاهيم خالصة ونقية، هو يجهل أن في كل نظرية توجد تقاطعات مشتركة مع أنظمة ومعارف أخرى.

تحدد أنجليك دول راي Angélique Del Rey ثلاث آليات حركية، توصف بالدينامية أخذت لها طابع العالمية من الصعب أن نقول أن هذه الآليات النشطة عرفها المدرس أيام السبعينيات، ولذلك المقاربة الجديدة يمكن أن توصف بالجدة والتميز، ولا يختلف على ذلك اثنان.

: « لقد توصلت واقتنعت بأن نظرية المقاربة تنجلي وتظهر عند مفترق طرق، له ثلاث عمليات على الأقل، وليس أي واحد منها يأخذ صفة التربوية، الأول يندرج ضمن ما يعرف بعلم القياس النفسي psychométrique بالمعنى الواسع للمصطلح، يتيح لنا وبصدق قياس وتقييم « الكفاءات » هو يندرج ضمن ما يعرف بعلم النفس المعرفي، بالرغم من أن هذه المباحث التربوية لا تندرج فيه . علم النفس المعرفي يمكننا من عملية تقييم أكاديمية عالمية لنشاط المتعلمين، الثاني يندرج ضمن المباحث الاقتصادية السياسية، الاقتصاد السياسي يظهر بعد انتهاء الحروب مباشرة أين تقرر الدول، تغيير منظوماتها التعليمية في مستوياتها القطرية، وحتى العالمية وهنا يظهر ما يعرف باقتصاد المنظومات التربوية، أي جعل بناء التعلمات أنموذج لسلعة تستهلك، يبقى الثالث وهو ادارة الموارد البشرية، وحسن العمل على تفعيل دور النشاط الانساني، واقحامه في كل العمليات وفق قواعد وضوابط مستلهمة من علم ادارة الموارد البشرية ».

---

41 يقصد هنا العلوم الكلاسيكية المساعدة كعلم النفس وعلوم اللغو وغيرها.

42 Voir Gilles Deleuze et Felix Guattari, Qu'est-ce que la philosophie ?, Editions de Minuit, Paris, 2005 (réd), p. 23 et suivantes

يتعلق الأمر بثلاثة مصادر رئيسية، ليس بالضرورة أن تكون هناك علاقة بينهم، ومع ذلك نستطيع الرجوع إليها دون ترتيب مسبق.

نبدأ بالتخطيط التربوي، ومداره نظرية الرأسمال البشري، عرف العالم أهمية الاستثمار في الموارد البشرية بعد الحرب العالمية الأولى مباشرة، عرف الناس أسباب الهزيمة والنصر، واستقر في النفوس أن التعليم هو استثمار اقتصادي ناجع، ومؤثر في تغيير الأحوال لما استثمرت الدول في التعليم جاء النمو الاقتصادي، والرفاه الاجتماعي والمكانة السياسية، وتجلى ذلك في ارتفاع الدخل الفردي، هكذا تأسس المبدأ الجديد ألا وهو ربحية التعليم، وكيف أصبح من موارد الثروة الوطنية.

تطوير نظرية ربحية التعليم، دفعت العالم ثيودور شولتز Théodore Schultz ليضع نظريته الاقتصادية، نظرية رأس المال المتكامل، بفضلها حاز على جائزة نوبل لعلم الاقتصاد، ها هي مقاربته: « .. من الوضوح والجلاء أن نقول أن الانسان يكتسب المهارات والمعارف المفيدة المشكلة أن الانسان لا يعرف، أنه مالك لهذه الكفاءات، وأنها رأسمال كامن، والمشكلة أن تبقى هكذا كامنة، حتى تأتي اللحظة الفارقة، تبدأ عملية الاستثمار وهذا واقع في الفصل الدراسي43».

أعظم ما تقوم به الدول أن تستثمر في التعليم ويتحول كل فرد داخل المجموعة لتاجر صغير يشغل وقته في استثمار رأسماله. هذا يعني أن الدولة حافظت على معايير الصحة الاقتصادية، الرأسمال الصغير يتحول إلى رأسمال كبير، ويدرك الأفراد عظمة الوقت، فيتسابقون لاستغلاله، هنا تكبر البورصة وتتسع، ومع الأيام يكثر الأفراد المنتسبين، يومها يتعرف الناس عن معاني الاستثمار ويكتشفون، كيف تبنى الأنظمة الاقتصادية الكبيرة.

« نظرية الكفاءات هي الدخل لصناعة هذا النموذج الجديد: تعطينا القدرة على إعادة تقييم أفعالنا بشرط، أن يكون التقييم بشكله الفردي، لقد ذكرنا أن كل فرد هو رأسمال مستقل، لأن

43 21 Théodore Schultz « investisement in human capital », American economic review (vol 51) , 1961. Cité par Angelique del Rey.

ربحية الدولة ورفع مستويات النمو الاقتصادي، لا تتأتى إلا بالنظر للاستثمار التعليمي، هي لعبة الأمم من أحسنها وأتقنها عرف النجاة، ومن لم يسعفه الحظ عليه بمراجعة عاجلة».44

الوظيفة الأولى للدولة والتي يجب أن تضطلع بها، هي أن تحسن الاستثمار في الأفراد، وذلك بالنظر للكفاءات التي يحملونها والتي لها مردودية اقتصادية، من الدول من أهمل هذه الأساسيات وكانت النتائج تكبد الخسائر الفادحة، وفقدت القدرة على التحكم في سوق العمل، وأضحى انتاجها بطيئا ونموها يتقلص مع الأيام. إن التعرف على الكفاءات الفردية، وادراجها في سوق العمل، وجعل الفرد المؤهل له القدرة على ممارسة الأعمال المنوطة به. حتى نتجنب العشوائية يجب أن نتعرف على متطلبات السوق، هو وحده من يقول لنا ما يجب تدريسه، وما يجب حذفه ومع ذلك المقاربة بالكفاءات تمكننا من هذا الأمر، لأنها تعزل كل كفاءة وتحيدها، وتعزل العناصر حسب مكتسبات الكفاءات، ولا يمكننا فتح هذا السوق إلا إذا بحثنا وحدات الكفاءة، ويتحقق ذلك بدراسة الانتقادات التي تأتي من الرأي العام، النظر إلى الظواهر والحالات التي نراها مفارقة وغير موافقة لانسجام الكفاءات، قد تعجز الدول عن تقييمها، لأن الدول تقيم الفوائد وفق قواعد الربحية، ونحن نقول أن التقييم يكون وفق القيم المعيارية. الكفاءات المدرجة في السوق هي افتراضية، يمكن أن نشبهها تماما بقيم سوق الأسهم في البورصات العالمية، لما تظهر نظرية الكفاءات في الدول، وتتجانس مع السياسات الاقتصادية والاجتماعية، تختفي الاشكاليات الفردية وتتضاءل، وتمنحنا فرصة للتفكير في تصحيح المسارات ومعالجة النقائص، ويمكن الرد على الرأي العام واقناعه بجدوى العمل الذي نحن نقوم به، من حق النشطين في التربية أن يواجهوا الرأي العام ويعرفوه بأعمالهم، بمقتضى العمل الديمقراطي، ويجب أن ندافع عن نظرية الرأسمال البشري، لأنها تختزل المعرفة في تحرير الكفاءة لدى المتعلم الصغير.

44 Angélique del Rey, id, p. 66

أتركونا نواصل تفعيل الادارة الجديدة التي ظهرت فترة السبعينيات، وجاء ظهورها في سياق بداية الأزمة، أين شعرت الدول الحاجة إلى إدارة القوة العاملة وتثمين العمل، وتحصيل نتائجه والذهاب إلى مؤسسات العمل مباشرة، لاكتشاف الوظائف النموذجية التي عكست قوة الكفاءة في تفعيل العمل، وأحدثت التجانس بين الكفاءات ووحدت قوة العمل في تفعيل منتج تختلف مناحيه45.»

يستطيع علماء التربية، أن يقيموا العمل المنخفض قليل المردودية، ونقوم باستبدال الأعمال المنخفضة المردودية، بأعمال موافقة لنظرية الكفاءة، لنعيد الانسجام للمؤسسات الاجتماعية.

إن الفعل الذي يمنح المرونة والتفرد، هو التأهيل الذي كان له الفضل في رفع مستويات العمل في القرون الوسطى، والذي جاء نتيجة لحوار قام بين أرباب العمل والنقابات في زمننا هذا، أضحت العلاقة بين الموظف ورئيسه خاضعة لقوانين اجتماعية تساوي بين الأفراد».46

ليس السؤال أن تدعي أنك مؤهل لكي تنجز هذه المهمة في كليتها ؟ السؤال: كيف ترفع المستويات المتدنية ؟ ولا تجد أمامك إلا طريقا واحدا هو طريق تثمين منطق الكفاءات، لما نعود لسوق العمل لا نستطيع القول، أن هناك حماية لكل مهنة، لأن ما نبحث عنه هنا هو المهارات العالمية التي يفترض أنها جزء من المهن الأخرى، التي تعارف عليها الناس في حياتهم العملية.

ليس الفعل الصحيح أن تكون الأعمال المنجزة في كليتها، بل المهم هو الانتقال إلى المستويات الأدنى من أجل فهمها، وهذا الفهم لا يتحقق إلا بالرجوع للكفاءات وفحصها، والتعرف على أوضاعها. هذا يقودنا ناحية تحفيز فعل المراقبة، ويجب أن نراقب ونقيم فعل كل عامل على حدة لا تستطيع مهنة أن تحمي نفسها بالخصوصية الذاتية، لأن ما نبحث عنه، ونسعى في تحصيله هو

---

45 خير مثال منتج السيارة الألمانية كيف استطاعت هذه الكفاءات مجتمعة من التجمع والخروج بهذا المنتج الصناعي الباهر.

46 24 Angélique del Rey, id, p. 69

الكشف عن الكفاءات العالمية المشتركة بين كل الناس، الكفاءات في كل الأحوال والمقتضيات هي جزء من المهن، عرفنا ذلك أو جهلناه.

ما عرفناه على ضوء هذه الأفكار، أن التكوين يساير حياة الانسان، ولا يتوقف ليس الغرض هو تحسين الأداء، الغرض هو أن يعرف المتمرن أن عمله هذا لم يصل، ولن يصل لصورة الكمال العامل، لا يستطيع أن يدعي أنه حاز كل الكفاءات المقررة في عمله، وأن ما امتلكه من كفاءات ليس بالضرورة مقترن بالعمل الذي هو يمارسه، لا يمكن أن نفكر بمقتضى المهنة الخالصة، هناك مركبات في الأداء هي صعبة، ويفترض تطويرها، الشخص الذي يمتهن مهنة تقييمه، يحصل بمقارنته بأقرانه في مهنته، إن أداء المهام ليس بالأمر اليسير، وليس من السهل أن ندافع عن مهن نحن نمتهنها منذ زمن بعيد.

تغيير الأشخاص هو أسهل على المسيرين، من أن يحولوا العمال عندهم إلى يد عاملة لا تتقن إلا العمل الواحد، لأن المسير لليد العاملة يجد مرونة أكبر عند العامل الجديد، هو يقبل النصح ويغير وظائفه بمقتضى مطالب العمل، هذا العمل تعمل عليه المدارس، وهو من صميم أعمالها، لأن النفس التي هي على الفطرة تجد عندها القبول، خلاف المتقادم في التعلم والمهن.

تسيير المؤسسات الاقتصادية وكذلك المؤسسات التربوية، خاضع بالضرورة لنظام المقاربة بالكفاءات، هناك استمرارية بين ما تعلمه الفرد في المدرسة، وما يجب أن يمارسه في مؤسسات العمل من أجل ذلك، يصبح التعلم وممارسة الوظائف عمل واحد، هو عملة لها وجهان.

هكذا ستطوى صفحة علم النفس المعرفي47 ،وننسى محاولاته العديدة خلال القرن العشرين وهو يحاول أن يقيس نسب الذكاء، بما يعرف بالروائز الموضوعية، ونتذكر معها محاولات سيمون . بينيه سنة 1905 ميلادية.

---

[47] يقصد علم النفس العام.

لا يمكن مسايرة من أراد أن يقيس الذكاء، وبالتالي نقيس ما ينتجه الفرد، لأن المعادلة اختلفت معيار النجاح ليس هو الذكاء بل هي الكفاءة النقية الكامنة عند الأشخاص،، لا نجدها إلا لما نلاحظ سلوك الفرد، وهو يؤدي وظائفه وننظر في ما قدمه من منتج، ما يمكن أن يقدمه مستقبلا صفوة القول أن الكفاءة هي معيار الفعل، وأن القول بأن هناك قوة أخرى كامنة تقيم العمل والنشاط يظهر أنها غير مبررة.

ظهرت نظرية الكفاءة أكثر في التعليم، وبشكل خاص بحجة أن التصنيف غير عادل، وقيل أنها لا تعكس القدرات الحقيقية للمتعلم، وخاصة ما تعلق بالتقييم، لأنه في كل الأحوال قائم على الاحتمالية. فجأة ينتقل التقييم من تقييم العمل، كما كان متعارفا عليه إلى تقييم وجود الشخص الذي نُقوم به، وحتى نرفع الغموض نقول نحن لا نحكم على أطروحة أو حل مشكلة رياضية، نحن نحكم ونقيم وجود طالب، نراه ونستشعر قدراته ومواهبه.

زيف أنماط التقييم التي عرفها العالم غيرت مسارات المنظمات الدولية، وجعلت من اختصاصها تقييم المحصول الدراسي لدى الدول، ويتم العثور على هذه النتائج في تقارير منظمة PISA 48 تقاريرها متداولة من قبل وسائل الاعلام الدولية، وتعلن كل سنة وهي تصنف الأنظمة التربوية والنتائج كما تصنف نتائج مباريات الكرة. أضحت تنقل على الهواء كما تنقل البطولات على المباشر، تمنح العلامة لكل دولة على حدة، هذا ما يسمى بالتصنيف الجديد، ونقرأ عبارات كهذه: جيدة و جيدة جدا وهكذا دواليك.

48 البرنامج الدولي لتقييم الطلبة المعروف اختصارًا بيسا والمسؤول عن اختباراتها هو أندريس شلايشر، وتجري هذه الاختبارات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD والتي تعتبر المعيار الدولي الرئيس لقياس جودة الأنظمة التعليمية في البلدان المختلفة. ويكيبيديا.

منظمة اليونيسكو تكيل المدح والثناء للأولمبياد التعليمي، وأثنت على التنافس والتزاحم على المراتب الأولى في مادة الفلسفة، وما ساعدها وأسعفها في تنظيم المسابقات، أن الفلسفة مجالها واسع ومفتوح على المقارنات ؟ ولما يوفق المتسابق ويجيب بنعم، نعطيه العلامة الكاملة لأنه قدم الإجابة الكاملة عن سؤال هو : « العثور على مفارقة في نص جدلي ».

لم تعرف منظمة اليونيسكو أن مثل هذه المسابقات يثير السخرية، وخاصة لما تختزل مباحث الفلسفة في لعبة أولمبياد عالمي، ولما نحاور أنفسنا نقول هل نستطيع نحن من يدعي أنه يعلم الفلسفة، أن يقوم بمثل هذا العمل الفلسفة هي المعرفة الحقة التي تختزل الفعل الديمقراطي، وتحققه واقعا لما نعرف ونحدد ماهية الفلسفة وفق هذه المعايير، سنكتشف أننا نفكر بنفس الطريقة ونعتمد نفس الطرائق مع وجود اختلاف بسيط، هو أننا نختلف في الرأي والقراءة، وهذا هو صميم التفلسف.

استنتاج مؤقت

عرفنا أن المقاربة بالكفاءات وظيفية، تتضمن نظرة نفعية تخدم الأهداف العالمية، لا يفهم من السياقات أن التعليم في الماضي كان مثاليا، وأنه الآن بفعل المقاربة الجديدة أضحى كارثيا، وأن الموضوعات الجيدة التي كنا ندرسها في الماضي، نحن الآن نبعدها، هذا الكلام لا يصح ما درسناه وكان « جميلا ورائعا » منذ سنوات عشر الآن هو مرفوض، هذا لا يصح ما نعرضه ونناقشه ليس المعلومة بل هي طرائق العرض والتقديم، هذا هو مجال ومحتوى النقاش. نتساءل عن سبب اقبال الناس وتقبلهم هذه المقاربة الجديدة، سنعرف أن السبب هو النجاح الظاهر المشاهد في الفصول الدراسية، هذه المقاربة ليست قفزة في المجهول، هذه المقاربة الجديدة تنظر للإنسان في وجوده المعاصر، هذا الوجود المقترن بالرؤية الفلسفية لليبرالية جديدة كان ذلك على مستوى الكفاءات أو حتى على مستوى المفاهيم للتصور الليبرالي.

المقاربة بالكفاءات تتكامل مع الفلسفة تكاملا وظيفيا، لأن طرائقها تمنح فرصة للمتعلمين لكي يواصلوا فعل التفلسف، ويخوضوا في مباحث الفلسفة بكل حيوية ونشاط، هذه المقاربة عَمَلية التقييم لا تضيف شيئا يذكر، لأن الفلسفة لها أدواتها الخاصة بها في التقييم، لأن اعتماد مناهج التقييم غير الفلسفية تؤول حتما لفهم رومانسي خالص. الفلسفة لها طرائق بحث خاصة بها نحتاج لتفعيلها في هذه المقاربة الجديدة، هناك تنازل آخر وهو أن المقاربة بالكفاءات لا تفعل دور السؤال الوظيفي في تطبيقاتها العملية داخل الفصل الدراسي، ومرد التخلي عن السؤال الوظيفي هو التصورات النفعية لليبرالية الجديدة. اشكالية السؤال الوظيفي طرحه القائمين على تسيير الفصول الدراسية، ووضعوا السؤال بهذا الشكل وقالوا: أن الدرس الفلسفي إذا فقد خاصية التساؤل لا يبقى معنى لعملية التفلسف داخل الفصل، لا يمكن للمعلم أن يترك أرضه ويضع سلاحه جانبا49 هذا التنازل يعني قبول ما يعرض علينا، ولا يتاح لنا أن نعرض رؤية كل من عرف الفلسفة وفقه أبحاثها عبر التاريخ، إذا قبلنا هذا الطرح الجديد ورضينا به، هنا قد نضع الفلسفة في مكان غير المكان الذي نريده.

مدرسة المقاربة بالكفاءات، تنظر للمتعلم ككائن انساني لا جودة له، وأنه غير متفرد بآرائه وأفكاره، وأته فاقد لكل خبرة منعدم الذاتية، مستلب التاريخ يجد كفايته في كفاءات يتحصل عليها، ويجدها في فصله الدراسي، هو لا يتميز عن أقرانه في الفصول الدراسية الأخرى، هذه المقاربة تخرجه عن المواقف الذاتية، والمشكلات الفلسفية العميقة. أقصى ما تقدمه هذه المقاربة الجديدة، أنها تمنح المتلقي القدرة على « التواصل » مع أصدقائه وعالمه الخارجي. متعلم الفلسفة إذا خاطب رئيسه في العمل يخاطبه عن أمور هو يجهلها، وليس بالضرورة يحبها من تعلم الفلسفة في ورشات العمل، لا يتكلم إلا حين يشعر بالتعب، أو لما يجد الحزن من أمر ما يعيق نشاطه هو

---

49 تساؤل مشروع لأن عملية الادماج وبناء التعلمات وتحقيق الكفاءات لا يفترض فيه طرح الأسئلة كما هو واقع مع المواد الأخرى والاشكالية هل يمكن لمعلم الفلسفة أن يستغني عن السؤال ويستبدله بطرائق الكفاءة.

لا يتكلم ولا يفصح عن أفكاره وخواطره، إلا في المكان الذي يعتقد أن كلامه مسموع. لما يتكلم ويخاطب يؤمن أن لغة الخطاب هي اللغة الأم، ولا يستحي أن يعبر بين الحين والآخر بلغة أجنبية بمقتضى الحدث والخطاب، يطور كفاءاته وقدراته، ويغيب ذلك الكائن الثرثار، من تعلم الفلسفة يمتلك القدرة على التفكير الخاص، ويكون تفكيره مشتركا يتقاسمه مع غيره، وهو يستجيب لأحوال الآخرين أكثر مما يستجيب لأحواله الداخلية، نعم هو هذا المتميز50.

كيف نستطيع أن نحفز في ذات المتعلم بعث الكفاءات ؟ يقدم كل من جيل دولوز Gilles Deleuze و فليكس جواتاري Guattari طريقا يستحق الاهتمام والقراءة: « بداية ننظر فيما لا يوافق مع الفلسفة: ما ليس هو بالفلسفة، نحذف منه التأمل والتفكر والتواصل، حتى لو اعتقد بعض الناس أنهم يمارسون هذه الأفعال خارج مدارج الفلسفة. لأن كل فن من فنون المعرفة وتخصصاتها يفرز حالة من الوهم، يعتقد أصحابها أنهم يمارسون فعلا تأمليا عقليا،، ويدعون أن لهم الحق في التواصل مع الآخرين هناك سحابة ضبابية تخفي عملهم. هذا للأسف فعل لا يوصف بأنه تأمل فلسفي، لأن التأمل الحقيقي هو صادر عن ذات مفكرة، لها مفاهيم وأنساق معرفية تخصها، ولا يوصف كذلك بأنه فكر، لأن من أساسيات التفكير الصحيح، أنك تفكر في شيء ما بعينه، وما كان التفكير يوما ما عبثا ولا ترفا فكريا. هناك من يرى أن التأمل هبة فلسفية تمنح لكل انسان، وهذا غير مسموح به، هل يسمح عالم الرياضيات للفيلسوف أن يفكر في قضاياه ؟ هل يسمح الفنان والرسام للفيلسوف أن ينظر ويعاود النظر فيما تعلق بتقنيات الفن وأدوات الرسام ؟ أن يدعي هؤلاء أنهم فلاسفة هذه مزحة، لأن تواصلهم مع ذاتهم، ولو أخذ منحى التأمل هو انعكاس لحالهم، ما غاب عن هؤلاء الأدعياء، أن الفلسفة لا تجد في التواصل ملاذا نهائيا. لأن فعل الفلاسفة كان ومازال أن يجتمع الناس على محددات توافقية، تفضي إلى التعايش والراحة الفكرية المستقرة، نعم « الاجماع » التوافقي على المسار والهدف هو من مطالب الفلسفة، ولأننا فلاسفة لا يهمنا أن يكون هناك ذلك الحوار الديمقراطي على النمط الغربي

---

50 أتمنى من كل مهتم بتدريس الفلسفة بالمقاربة الجديدة أن يقرأ هذه العبارة هي في غاية الأهمية.

العلاقات القائمة على الصداقة والمصالح لا تفرز المفاهيم، وبالتالي لا تنتجها، قد تأتي هذه المطالب من الفلسفة اليونانية، ألا أن الريب والشك يكتنفها. أن تكون فيلسوفا على النمط اليوناني هو أمر صعب، أن يكون الفيلسوف ذلك الطائر المحلق فوق أجواء المعركة، وهو يشهد وقيعة الحرب ساخرا متفرجا، يشاهد بأم عينيه الأفكار تسحق أمامه، من يعلو ويرى من فوق تظهر له المعركة على أنها مأدبة حضرها السكارى الثملين. الفلسفة ليست ترفا فكرا ولا هي مجرد أداة نتواصل بها مع الآخرين، وجود الفلسفة وجود لبناء المفاهيم، ورصد حركات الفعل وتغيراته ما كانت الفلسفة حزمة من المشاعر أو تأملات يكتنفها الصباب الحابس للرؤية. التواصل في الفلسفة ليس تواصل قائم بين تخصصات وأفرع علمية، التأمل خلق جديد وابداع مبهر والفيلسوف متفرد، صفوة القول أن المسلمات لا تفسر شيئا، ويجب على الفيلسوف أن يعنى بتفسير هذه المسلمات». 51.

ما يتعارض مع نسق المقاربة بالكفاءات، أن يتفرد المتعلم بأفكاره وأطروحاته، ولا يفكر في المعارف المطبقة المعروضة عليه، ويختزل المعارف الفلسفية في أفكار هي في الأصل معارف ميتة لأن قيمة المعرف في المقاربة الجديدة، أن يستوفي المتعلم معلوماته لا يخزنها، بل ليعرف ماذا يجب أن يفعل بها. يحولها من أفكار فلسفية مختزلة ومختزنة إلى أفكار حية، لأننا هنا نتكلم عن كفاءات ناشئة، لا عن معارف محمولة في الدماغ، لا دور لها في الحياة التطبيقية، الكفاءات الفلسفية مع المقاربة الجديدة، ليست آراء ونظريات ومواقف، بل هي منتج له وجود في حياة الفرد والجماعة هكذا تكون الفلسفة حياة معطاءة، تمكن من تحقيق غاية الفلسفة، وهو التفلسف الحقيقي الصرف المؤسس على التأمل السليم.

الوضعية التعليمية في الفصل الدراسي، ليست بهذا اليسر، هناك تعقيدات جمة تواجه المعلم الذي قلنا أنه في هذه الحالة هو ممرن، يريد دفع كفاءات كامنة للظهور، هذا الأمر لا يتحقق دائما

51 Gilles Deleuze et Felix Guattari, Qu'est-ce que la philosophie ?, Editions de Minuit, 2005 (réd), p. 12.

السبب أن المتعلم يفقد كفاءات بنائية أولى، كأن لا يتقن المتعلم اللغة الأم، ومع ذلك المتعلم في كل الأحوال يحوز كفاءات كثيرة.

ولكن عندما نريد تقييم الممارسة، فإننا نعرض فجأة عشرات المهارات التي تستمر في التطور والتكاثر، لا يستطيع المتعلم أن يخلع نفسه من هذا العالم المبهر الذي هو يعيشه، هو يشاهد ويرى التحولات الكبرى، وكيف أضحى العالم عالما واحدا، وان لم يعثر المتعلم عن حاجته داخل الفصل. هناك طرق وطرائق تذلل له هذه الصعاب، وتدمجه في عالمه لا خيار للمتعلم، إلا أن يكون عنصرا فعالا في عالمه، ولا خيار له في ذلك إذا أراد أن يكون له الحيز، الذي يرتضيه في ورشات العمل مستقبلا. عليه أن يعي هذه المعادلة، ويعلم أن الفلسفة لا تظهر في الفصول هي تظهر في ورشات العمل، وستكون من الحوافز التي تحفز البورصات العالمية، الفلسفة منهج عمل أخرجته المقاربة بالكفاءات من التواصل العقيم، المتعلم تواصله حي مع الواقع الاقتصادي والمعيشي للأفراد، إن إدارة المؤسسات الاقتصادية، تحتاج الرؤية الفلسفية المستوفاة للشروط العملية والفنية، وجود العامل المنتج الحامل للكفاءات الفلسفية مفيد وحيوي، لمن أراد أن يبني ويحيي ليبرالية جديدة.

المقاربات السابقة أكسبت المتعلمين المعارف المجردة، وجعلت المتعلم يقترن بعالم ضبابي خيالي لا واقعي، وجاءت المقاربة الجديدة لتستبدل هذا الكم الهائل من المعارف المجردة، لكفاءات تخدم المتعلم وتجعله يعايش واقعا حقيقيا، ويضع نفسه موضع المشكلات، التي يريد التعرف عليها من ألزم نفسه بالمقاربات السابقة، عرف أن المعارف المجردة لا تستقيم إلا إذا وضعت في سياقات معينة على خلاف المقاربة الجديدة، التي تضع المتعلم في سياق الحدث وتمكنه من مواجهة الحدث الجديد، يمتلك المتعلم ناصية التحدي الوجودي، يواجه « المواقف النموذجية الخالصة ويقتحمها » يفعل ذلك وهو خارج السياق الكلاسيكي المعلم والمتعلم تثيرهم المشكلات الحقيقية، ويبتعدان بالكلية عن المواقف الفردية مع الانفتاح على هذه المقاربة الجديدة، لا المنظومات التربوية ولا المطالب الاجتماعية، هي التي تملي ما يجب تقديمه وتدريسه. المشاكل والقضايا المطروحة هي من

تفترض نفسها بقوة الوجود والظهور، وهي من تُكون مجال الدراسة وحيز البحث، لا غيرها لا وجود لمعرفة لا روابط لها تحمل صفة الواقعية، يجب أن لا ندخل للفصل الدراسي الفكر المجرد المنتهي الصلاحية، ما يهم المعلم هو أنه يوازن بين الكفاءات، ويجرد الكفاءة المطلوب تحصيلها وأن لا يطرق موضوعات تتسم بالضبابية والغموض، درس الفلسفة والفصل الدراسي هو ورشة عمل، تمثل للمعلم والمتعلم صفة الحياة والوجود، المعلم له الحق أن يسأل: ما العمل مع المباحث الفلسفية الموصوفة بالتجرد ؟ الجواب: على معلم الفلسفة أن يضع ما هو مجرد في سياق بناء الكفاءات، لأننا أكدنا أن الكفاءة في المقاربة الجديدة هي عالمية، وأن المجرد في الفلسفة يصبح « حالة خاصة نموذجية » هكذا فعل الفلسفة، هو البحث والنظر في المشاكل المطروحة مع اقتران المعالجة بالجانب الفردي، الفرد نفسه هو من يضع مقرراته ويفترض فرضيات بحثه، وهذا الفعل يشترك فيه المعلم مع المتعلم على السواء. السعي الدؤوب للمؤسسة التعليمية والمجتمع، هو البحث عن الروابط وتقييدها في التعلمات، البحث عن الروابط ليس بالأمر الهين الميسور من الصعب أن تحقق الاجماع حول مسألة ما، ولحل هذه المعضلة يجب أن نبحث عن روابط عالمية مشتركة من يدرس الفلسفة، يجب أن يسجل الروابط العالمية ويفحصها، ويختار الحقيقي منها، ويترك المبهم والملتبس، ونؤكد أن الروابط هنا هي الكفاءات المدرجة، التي يسعى معلم الفلسفة لتحقيقها.

من هنا إلى هناك

الفصل الدراسي الذي تطرح فيه الفلسفة، هو أرقى الفصول في المنظومة التربوية الفرنسية، أثناء كتابتي وتحريري لموضوع المقاربة بالكفاءات، وعلاقته بإعداد الدرس الفلسفي، كانت لي حوارات ونقاشات مستفيضة مع العاملين على التدريب في ميدان الفلسفة، قالوا: التدريب على الفعل الفلسفي الجاد، لا يوصف بصفة الكمال « التميز » من يعمل في حقل الفلسفة وميادينها يستوعب، أن الفلسفة بما تمتلك من مناهج وأدوات، تكيف الناس لكي ينسجموا مع سوق العمل، ويقع الآن نقاش واسع بين الممرين، هو كيف يكون الحال في القطاع التعليمي العام الموجه للطبقات الوسطى. الرجل العادي يتساءل عن الغاية من مادة يدرسها هي الفلسفة، لا يجد لها

قيمة ربحية مباشرة على خلاف المواد الأخرى المقيدة بالمنافع العاجلة، ومن غير المدركين من أوساط الناس، يرى أن فعل الفلسفة وهو التفلسف، يبقى ذلك الترف الفكري المدرج في المقررات الدراسية.

لما نحرم الفصول العامة المدرجة في القطاع العام من الكفاءات، التي تحققها الفصول الأخرى هي الجريمة نفسها، أن نحرم الفرد من تحرير كفاءاته، وتعطيل مهارته بحجة أن هذه المقاربة لا تناسبه وأن فعل التفلسف واستنطاق الواقع هو لهو ومتعة، وأن نحكم على القدرات ونقول أنهم غير قادرين على استيعاب المبادئ الأولى للمعارف، التي هي من مطالب سوق العمل والأوراش الاقتصادية. نريد كمعلمين أن نمكن جميع الناس من فرض قوة العمل الكامنة في نفوسهم ونحررهم من ضبابية وسوداوية الفكر المغلق بالتجريد، يكفي الفلسفة فخرا أن تخرج الانسان من تعقيدات الحياة اليومية، وتفتح له آفاق العالم وتمكنه من كفاءات تؤهله، أن يقتحم ويثبت نفسه ككائن لا يحسن الفلسفة، بل له القدرة على التفلسف.

نظرية النص رولان بارث Roland BARTHES مدير الدراسات المدرسة التطبيقية الدراسات العليا 1974 ميلادية

تمهيد: كيف نقنص لحظة نصية مواتية ؟

ماذا يعني النص لدى الرأي العام المرتجل ؟

هو المساحة المقترنة بفهم الظواهر[52]الأدبية، هو نسيج الكلمات التي تقتحم المعنى، وتحدد معناه ودلالته، وتكسبه جودة اللفظ، وتميز المعنى ليصل لدرجة التفرد، هذا مقترن بجهد وقدرة من يؤلف الكلمات، ويجعلها نسيجا متكاملا. نسج الكلمات يكسبها صفة الحياة، أي يضحى للمفهوم الواحد الخارج عن سياقه العام صورة حسية، يدركها الحس البصري مباشرة، ودون معاناة، ولا ارهاق، النص روحانية يشرق نورها، ويتجلى في خضم معاناة الكتابة، وصفوة القول التي ترفع الالتباس، هو أن النص من نحن نكتبه، أو نصرح به كلاما. مهما كان نحن نقول أن النص «texte » يجانس في دلالته الفرنسية لفظ نسيج « tissu »، ويكاد يكون المعنى واحدا لغويا، وهذا ما يقره عندنا علم أصول الكلمات étymologie[53]، المقاربة بين دلالة اللفظين، توحي لنا أن الفعل، الذي يقوم به النساج والكاتب في مبتغاه هو واحد، ما ينتجه النساج هو النسيج

---

[52] فلسفة أوروبية معاصرة ترفض التفسيرات الكلاسيكية المجردة، وتبقي على وصف الظواهر فقط وتحليلها، وأكد فلاسفتها على خاصية القصد والنزوع والمعايشة، لما أتجول في الأسواق الأسبوعية يشد انتباهي ظواهر التسول، الدجل، ما يعرض أحيانا من بضائع، المؤلف يصف ويحلل الظاهرة نفسها، دون سياق فلسفي أو معرفي مسبق.

[53] هو علم أصول الكلمات إتيمولوجيا بالإنجليزية Etymology : هو علم يبحث عن العلاقات التي تربط كلمة بوحدة قديمة جدا، تعد هي الأصل، لما نقول كلمة ارهاب كل مرحلة تاريخية لها معنى خاص حسب المقتضيات السياسية والاجتماعية عند الأمريكان القاعدة هي الارهاب بعد أحداث 11 سبتمبر، وبعد الانقلاب في مصر سنة 2013 جماعة الاخوان هم الارهاب، القصد من ذلك أن الأمة العربية هي من الأمم التي لا تمتلك قاموس إتيمولوجيا يعيننا على فهم اللفظ في سياقه التاريخي والجغرافي، وهذا بحث لساني طويل.

المنتظم، وكذلك فعل الكاتب هو النظم اللغوي المنتظم بالقواعد والأدوات،[54]هذا يوفر لنا ضمانة المعنى وصدقه، كما أننا نحتفظ بالنسيج المشكل بالعقد، كذلك نحتفظ بالنص المفعم بالمعاني الحيوي، الذي تكون له القدرة، ليصل الذاكرة الهشة، ويعالج ما علق بها من أخطاء، لأن التذكر عند المتلقي فقد دقته وقوته، إن دلالة الحرف[55] الذي يشكل النسيج له مشروعية بقاء، لا جدال فيها، هو لا يزول ولا ينمحي، كما اعتقدت المدارس الأدبية الكلاسيكية. الحرف الأبجدي هو سلاح المؤلف الباقي، الذي لا يتقادم عبر الزمن، وهو الدال على الصدق ضد التحويرات اللغوية وهو ضد فلسفة الكلام العقيمة الفارغة، وحتى نعالج أخطاء النص، لا بد من الرجوع لمباني الكلمات، وهي الحروف الدالة على عالم الأشياء: الكنائس، والحقوق، والآداب، ونظريات التعلم هكذا يكون النص محترم بحكم التعاقد الاجتماعي، ويأخذ له سمة القيمة الأخلاقية، لأنه في الأصل هو موضوع من موضوعات القيم الأخلاقية، من أجل ذلك النص الأدبي، لا يقدر بالقيمة المادية، هو جوهر متفرد بذاته، لأن النص الذي نقرأه ونسمعه، هو وحده من يحافظ على اللغة ويمنع فقدانها، بل قل موتها.

أولا: أزمة العلامة اللغوية

[54] جودة منتج النسيج في ملمسه وجودة قماشه، وبراعة نسجه وألوانه وتقاطعاته وهكذا، أما النص جودته كامنة في: المستوى المعجمي، المستوى الصوتي، المستوى الصرفي، المستوى التركيبي المستوى البلاغي.

[55] أبجدية اللغة هي ألفباء اللسان، هي واحدة مشتركة بين كل الألسن، هي الضامن لبقاء اللغة وفحص الأبجدية هو المدخل الوحيد لإحاطة اللغة بحصن الأمان، وهذا من مباحث العلوم الانسانية، لتبسيطها نقول علم التجويد في الإسلام علم تعرف به كيفية النطق بالكلمات القرآنية، كما نطقها النبي محمد صلى الله عليه وسلم، من المؤرخين من صرح أن أوّل من جمع علم التجويد في كتاب هو الإمام أبو عبيد القاسم بن سلام في القرن الثالث الهجري في كتابه المسمى بكتاب القراءات، والشاهد قوله صلى الله عليه وسلم:« الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة.»

لما نعتمد القراءة الإبستيمولوجية[56] للحدث اللغوي، وبالرجوع للمفاهيم اللغوية الكلاسيكية هو حقل مفاهيمي، نواته الأم هي العلامة اللغوية، الآن وبلغة العصر فهمنا، أن ثبات العلامة لا وجود له، ما هو موجود أن العلامة اللغوية تتبع مسارات التاريخ، وأن النسيج الأدبي في زمن ما هو قطعة لغوية قابلة للتحليل، بما في ذلك المسار اللغوي الإيديولوجي57نحن نعرف أن للعلامة

---

[56] المؤلف يفصل بين الدراسة اللغوية الكلاسيكية التي لها أصول أرسطية، وتتناول مفاهيم النص بلغة المنطق أي نظرية الثبات، لأن اللغة اليونانية قواعدها النحوية ضعيفة، ولا تكاد تذكر، ولا تسعف في فهم النص، لذلك يستعين اليوناني بالمنطق، ليفهم المعاني، وهذا خلاف اللغة العربية يرى الامام الشافعي رحمه الله أن منطق اللغة العربية هو نحوها. لما يقرأ الصبي سورة الفاتحة يحتاج القاموس اللغوي المنضبط بالقواعد النحوية، ولا يحتاج قواعد المنطق، ما يدفع للعجب أن طرائق المقاربة بالمضامين والأهداف، التي فرضت على أساتذة الفلسفة القراءة المنطقية للنص، وكأن النص المعالج عندنا مكتوب باللغة الفرنسية وهو عبث، لأن اللفظ العربي خلاف غيره، الألفاظ تحمل دلالتها ضمنا، هذا المعنى عبر عنه عالم اللسانيات المعاصر تشو مسكي صاحب النظرية اللسانية التحويلية التوليدية.

[57] المنهاج الجزائري في بناء التعلمات في الفلسفة خاصة، مصدره المنهاج الفرنسي الذي صاحب مراحل المدرسة الجزائرية وتاريخها، بداية من كتاب الوجيز في الفلسفة، وانتهاء بكتاب اشكاليات فلسفية، كلها مزج غير متجانس تفقد فيه خصوصية الهوية، من نتائج هذا التداعي الثقافي المدرسي، ظهور مدرسة لها أدعياء كثر في الجامعة الجزائرية، تحمل روح الاستشراق، الأب الروحي لتوجه الاستشراق الجديد المرحوم محمد أركون فيلسوف جزائري، ولد في الجزائر وعاش في فرنسا ودفن بالمغرب، آمن بما وراء الحداثة، وقع في تناقض عظيم، أشعره باليأس لأن رسالته الفلسفية لم تصل للأوروبيين، وهي أن نعتمد مناحي الدراسة اللسانية المعاصرة في دراسة الوحي للأسف الشديد يسمونه التراث، وأرادوا اخضاعه لمناهج النقد المعاصر، ولأن الموضوع معقد أكتفي بمثال للبيان: المسيحي يدرس الانجيل دراسة لسانية نقدية، لأنه لا يمتلك انجيل سيدنا عيسى عليه السلام، الأناجيل أكثرها مفقودة، وما هو متاح فرضته الكنيسة. اليهودي يستعين بالعلوم اللسانية ليفهم التوراة، لأن النسخة الأصلية مفقودة، ما هو متاح هي نسخة مترجمة، هؤلاء يحق لهم النهل من العلوم اللسانية: هل من المنهج العلمي أن أخضع القرآن الكريم الذي وصلنا بالتواتر لمناهج

اللغوية تاريخ عندنا. نحن من يعيش الحضارة اللغوية للغرب، يقينه أنها ترتد لأيام المدرسة الرواقية اليونانية[58]هكذا يكون النص رسالة رمز مكتوبة، نفصل فيها بين الدال المعبر عنه بالدلالة الصوتية للحرف، التي لها شكل مادي، وكيف يستطيع هذا الرمز المادي أن يشكل نسيج المعاني، لما يحدث التسلسل بين الكلمات، ثم الجمل، ثم الفقرات، وما يتبع ذلك من فصول ومباحث كلها ترتد لأصل ثابت هو الدال، وهو صورة الكلام، هو العربة التي تحمل المعاني. هنا يظهر و يتشكل المدلول، هو عند القدماء يرادف المعنى، هو عندهم ثابت ومغلق، ويحمل صفة الجمود[59] خلاف

بشرية ؟ هل يستطيع النسبي وهو الانسان أن يفهم المطلق وهو القرآن ؟ لذلك هذه المدرسة ولها أذرع في الجزائر والمغرب خاصة وكذلك المشرق، اعتبرها النقاد الأوروبيون مدرسة لا قيمة علمية وعملية لها، وهذا يذكرنا بموقف المعتزلة الذين قالوا بوجود منزلة بين المنزلتين، ونقول ما قال ربنا: ﴿ وَجَاءُوا عَلَىٰ قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنفُسُكُمْ أَمْرًا فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَىٰ مَا تَصِفُونَ يوسف﴾ الآية:18

[58] الرواقية مدرسة فلسفية يونانية، واجهت الميراث الأرسطي في زمانه، لذلك المؤلف يحتج بها ليدعي أن مصدر نظريته اللغوية اللسانية هي الغرب لا الشرق، وهذا لا يصح، والأنبياء أرسلوا في الشرق لا في الغرب، وأعظم الحضارات هي في الشرق، يقول تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ تكلم سيدنا آدم العربية، ومنها ظهرت اللغات الأخرى، وتكلم الأنبياء لغات مختلفة، ثم الله تبارك وتعالى أمر سيدنا ابراهيم أن يتعلم ابنه سيدنا اسماعيل العربية، وهذا السبب أن نبينا عليه الصلاة والسلام عاش في قريش وباديتها، لأنها تتكلم اللسان العربي الفصيح، وجعل المعجزة خلاف المعجزات كامنة في النفس وهي اللغة، هذا بحث طويل شرحته مفصلا في كتابي العلوم اللسانية النظرية العامة في اللسانيات الاسلامية، لم يطبع بعد، وهو الرد على تيار الاستشراق الذي يفترض، أن أصول اللغة يونانية كما يدعي المؤلف.

[59] المعنى عند القدماء يوصف بالجماد، لأن الوحيد الذي له الحق في التفسير هو العقل، خلاف المدرسة اللسانية، وحتى نرفع الغموض نقدم هذا المثال: لما أقول: السماء فوقي حتى أفهم المعنى أستعين بالقاموس المعجم الوسيط: السَّمَاء مَا يُقَابل الأَرْض والفلك وَمن كل شَيْء أَعْلَاهُ وكل مَا

الدال عندنا، الذي يوصف بالتغير والحيوية من تعرف على النص الكلاسيكي، يجد أن الحرف يغلق المعنى ويشله، ويمنع عن المتلقي أن يسافر مع الدلالات، ويتوقف عند شاطئ المعاني، لذلك نظرية العلامة تُصلح حصون اللغة، وهي تمنحك ألف منحى للفهم، تعطيك القدرة على القراءة التاريخية، والمادية، والانسانية، ونلخص، ونقول إن فعل العامة يرتد إلى عمليتين، هما الرد والتفسير.

لما اعتمدنا نظرية العلامة اللسانية، وأثبتنا ماديتها في تسلسل حروفها، ودقة وضعها وانتظامها، إلا أن النص قد يفقد بعض خصائصها بحكم السياق التاريخي، وأسبابه المتحكمة كأن تغير مفردة معناها، وحتى نرفع الالتباس نحتاج لعلم لساني هو الفيلولوجيا la philologie[60] هذا العلم يمكن الناقد الأدبي من مراجعة النص، ودلالته من سياقية التغيرات والتحويرات، التي حدثت للغة في مسارها التاريخي، ونعيد بناء المدلول بالتجانس مع لغة الخطاب، التي عاصرت الحدث، لا قراءة لعلمية للنص دون الرجوع لأصله الأول، لأنه الحاكم على معانيه.

ها نحن الآن نحتكم لقوة القانون اللغوي، المستمد من المصدر والأصل الأول للنص الأدبي واللغوي، نعيد ونذكر أن النص هو المادة الخام منها تصقل المعاني، لما نقوم بهذه العملية، نحكم على عملنا بأنه صادق صدقا علميا، العلم اللساني هو أداة البحث الرسمية الموصوفة بالعلمية، التي تحقق لنا غاية اليقين العلمي.

علاك فأظلك (ج) سموات والسحاب والمطر وَفِي التَّنْزِيل الْعَزِيز: ﴿ يُرْسل السَّمَاء عَلَيْكُم مدرارا﴾ هذا المعنى، لم يأخذه صاحب القاموس من القرآن كما نظن، بل أخذه من منطق أرسطو في الفلك والكون، وأن الأرض ثابتة ساكنة مسطحة، وهناك أعلى وهو السماء، وهناك أسفل، هذا أقصى ما يقدمه لك العقل، لما تستعين بالعلم اللساني ونظرية العلامة الأمر يختلف، المعنى متغير وغير ثابت في الزمان والمكان، السماء عند الفلاح هي المطر، وعند المظلوم هي العدل، وقس على ذلك.

[60] قاموس المعاني: فيلُولُوجيا علم الفيلولوجيا من العلوم اللغوية، علم يبحث عن أصول الكلمات واشتقاقها.

النص في صورته الكلاسيكية المؤسس على المباحث الفلسفية، هو جزء من الفلسفة الأولى لا ينفصل عن مباحثها ومناهجها، قبل العلم اللساني الكل، قرأ الحرف والكلمة والجملة والفقرة تلك القراءة الفلسفية، التي تناولتها المدارس اللغوية، فجاء الخطاب اللغوي كله خطابا مفعما بالميتافيزيقا الصارخة في المعاني ودلالات الكلام. كذلك هذا الخطاب الغارق في الفلسفة ومباحثها، كان السبب في المعارك الكلامية، ومعركة الكلام والسجال هو أن هذا المعنى لهذا اللفظ، يختلف مع معنى آخر لنفس اللفظ، ويكون القادم تراكم المعاني والدلالات، هذا نفسه يحتاج لقواعد منطقية جديدة، ترتبه وتنظمه، والبعض ينزع مع المعاني الجديدة، فيبتكر لها أدوات جديدة للدفاع[61] !

نعم التاريخ يعيد نفسه، وتلك القضايا الصارخة التي تجادل حولها القدماء، ظهرت وبشكل عنيف ومدوي مع فلسفة نتشه Nietzsche، والتي هي صرخة الانسان ضد هذا الفكر التراكمي العقيم، والتي أوقفت عجلة السجال والجدال عن العمل والحركة، والفضل لهذا الفيلسوف الذي أخرج الانسان من سباته الفلسفي، ليصحو فيجد فجر العلم والعرفان قد أشرق. ثورة نتشه وصرخته أطفأت سحر من كان يظن، أن النص مقدس وتقديسه جاء من الفلسفة، وأن الزمن الذي كان يتطاول فيه فيلسوف اللغة بين أقرانه، زمن ولى وانتهى دون رجعة.

الأزمة الفلسفية اللغوية، كانت هي السبب في فتح المجال أمام علم جديد متجدد، هو العلم اللساني، الجدل بين ما هو فلسفي وعلمي، ساهم في ظهور اللسانيات البنيوية، واحتكرت لنفسها الحق في التفسير العلمي لثنائية الدال والمدلول. نعم تفسير المدلول جاء فلسفيا مقترن بفلسفة اللغة، وهي فلسفة العصر، هذا التفسير وإن جاء فلسفيا، أزاح التفسير الفلسفي المثقل بالفلسفات والتحليلات القديمة، وأضحى للغوي متنفسا علميا، يجده في دلالة العلامات وتعاقبها في حياة الناس. كتب التاريخ تظهر أن سنة 1960 ميلادية سنة فارقة، اين ظهر علماء الألسنية يصدرون أبحاثا جديدة حول النص والقراءة، تختلف بالكلية عما عهده الناس أيام الدراسات

---

[61] علوم اللغة الكلاسيكية أخذت المبادئ والمناهج من الفلسفة اليونانية خاصة، وخير مثال الفكر الاسلامي، حيث هو جدل عقيم ومغالطات وأطروحات ذهنية مجردة، وسجال لقضايا لا تغني ولا تسمن من جوع، وأضحى معيار التميز من يؤلف، ويكتب ويجمع أكثر، والقصد هنا هو فلسفة التراكم العقيمة العبثية، المعبر عنها بالجدل وزرع فلسفة الخرافة والأسطورة، والإيمان بالخوارق.

اللغوية الفلسفية، التي بدأت مع الفكر الفلسفي اليوناني، وسادت وبقيت حتى جاءت الثورة اللسانية، لتغير العالم من عالم القراءة الفلسفية إلى عالم العلامة اللغوية. حصل تقدم في الحقل اللساني مع تأسيس مدرسة براغ، وأعمال جاكوسبون Jacobson[62] ساهم في اعادة صياغة الخطاب من خطاب فلسفي إلى خطاب علمي، يستطيع البحث العلمي أن يستوعبه، حتى أن العالم فاليري Valéry اقترح تعديل لفظ الشاعرية، التي تصاحب وجدان الشاعر إلى لفظ الضرورة، من هنا يتغير مفهوم تاريخ الأدب من ذلك التاريخ البسيط للأفكار، يضحى عالما آخر يشبه عالم الأحياء، الذي يدرس حياة ومسار الكائنات الحية. هذه الدعوة والقراءة العلمية الجديدة، يعود فيها الفضل للعالم دو سوسور، ولم تعرف بشكل واضح عندنا في فرنسا إلا مع سنة 1960 ميلادية، حينها فُتحت أبواب العلم اللساني على مصرعيها، هنا تمكنا من معالجة النص، وعرفنا كيف نتوقف عند الجملة، والبحث في التركيب اللغوي للعلامة اللغوية syntagmes وامكانية الفصل بين الفونيم phoneme و المورفيم morpheme[63] والتعرف على ما وراء الجملة، وما هي مكونات جملة الخطاب ؟ وكانت النتيجة الرائعة وهو الوقوف على علم السيميوطيقا[64] La sémiotique، الذي يسهم لا محالة في فهم تسلسل العلامات وتزامنها، وهذا ما نقصده بالبنيوية. النص ليس حرفا، ولا سطرا، ولا فقرة هو كما قلنا

---

62 Roman Osipovich Jakobson له نظرية التواصل اللغوي، وهي من أحدث النظريات اللسانية، وأظهر أن للغة وظائف أساسية حددها في ستة عناصر: المرسل ووظيفته تعبيرية، والمرسل إليه ووظيفته إفهاميه، والمرسلة ووظيفتها شعرية، والقناة ووظيفتها انتباهية، والسياق ووظيفته مرجعية، والقانون ووظيفته ما وراء اللغة..

63 هذه كلها مصطلحات دخلت العلم اللساني نذكر بها وهي مباحث كبرى من العلم اللساني المعاصر الفونيم :هو أصغر وحدة لغوية صوتية مجردة تفرق بين كلمة وأخرى، و phoneme تعني صوت لغوي، مثل: /ب/ت/ث أما المورفيم :هو أصغر وحدة لغوية مجردة لها معنى. فمثلا كلمة المزارعون تتألف من عدد من المورفيمات، المورفيم :هو أصغر وحدة لغوية مجردة لها معنى.

في بداية كلام نسيج مكتمل، له قواعد عامة ينتظم بها، وهذا ما صرح به تودوروف[65] T. .Todorov

السيميوطيقا أو علم العلامات الصارم، ينظر للنص الأدبي[66] بشكل عام على أنه ظواهر لغوية وأن غاية الدراسة اللسانية، دراسة دلالة المعنى . ولا نكتفي كما فعل الكلاسيكيون بدراسة التواصل . لأن انتظام الجمل يخضع للقاعدة السردية،[67] وكذا الأمر مع القصائد الشعرية. القراءة المعاصرة للنص في أشكاله، هو أقرب إلى فن الخطاب منه إلى فقه اللغة، مع بيان أن فن الخطاب ليس بالمفهوم القديم، الذي هو تجميل الكلام بل القصد هو الفيلولوجيا، والذي أضحى له تعريفه الخاص في المقاربة اللسانية، وهو الدراسة النقدية للغة بالنظر لتطورها التاريخي، لتكون محصلة البحث قراءة علمية للنصوص المتداولة للغة المدروسة. النص لا يفهم خارج ذات الخطاب، لأن النص هو كامن في ذات المؤلف، يعبر عن حاجاته، ويجب أن لا نسقطه على أحوال خارج الذات، لا نفسر النص الذي يكتبه الكاتب تفسيرات تاريخية ونفسية. بل يجب أن نفسره بمقتضى حالة الكاتب نفسها، لأن العلم اللساني ينظر للنص بصفته موضوع مادي، مثله مثل الظواهر المادية خاضع للقراءة العلمية الايجابية فقط، من يقارن بين القراءة الكلاسيكية والمعاصرة للنص سيكتشف الطفرة الإبستيمولوجية، التي حققناها هي النتائج العظيمة للعلوم اللسانية، وعلوم السيميوطيقا التي جعلت النص يخضع للثلاثية: النسبية، والهدم، ثم البناء هذه الثلاثية ليس ابداعا لسانيا، بل هي من نتائج الفلسفات المعاصرة، ونخص بالذكر المادية الجدلية68 كما نقرأها عند

---

[65] راجع: Tzvetan Introduction à la littérature fantastique Todorov

[66] النص الأدبي هو التواصلي المكتوب بلغة متعارف عليها، وله أشكاله: سياسية، فلسفية وتاريخية لا يخرج عن منحى السيميوطيقا، أي أنه في كل الأحوال ظاهر قابلة للتحليل والتفسير.

[67] سنتكلم عن أنماط النص، ونظهر أهمية النص السردي الفلسفي، وكيف أنه يوافق المقاربة بالكفاءات خلاف الأنماط الأخرى كالإخباري.

[68] من مفاهيم المادية الجدلية التغير وعدم الثبات، وهذا يعني أن النص الأدبي بأشكاله، لا تثبت معانيه كما قال فلاسفة اليونان والاسلام، بل النص له متغيرات، تفهم بمفاهيم العصر، لما نجده في النص الديني الذي أبدعه الانسان، ولا أقصد الوحي المنزه عن مناهج البشر، لفظ سماء وأرض

ماركس، وانجلز، ولينين وماو تسي تونغ، وكذلك نظرية التحليل النفسي عند سيغموند فرويد[69] Freud ولاكان Lacan، نتوقف هنا ونجزم أننا حققنا غاية البحث، وأننا الآن أمام نظرية حقيقية للنص[70] وأن ما تعلمناه من مناهج القدماء، أضحى في خبر كان، وأن علوم اللغة الكلاسيكية تم استبدالها بالمناهج اللسانية، وظهرت الفروع الجديدة لتحليل النص وفي مقدمتها علم السيميوطيقا. الثورة الإبستيمولوجية اللغوية غيرت مناحي دراسة النص، ويمكن تلخيص السند الفلسفي للنظرية اللسانية في ثلاث نظريات فلسفية معاصرة: الماركسية، والفرويدية، والبنيوية النتيجة أن النص الأدبي المجرد الزاخر بالمعاني والعبارات لا وجود له اليوم، ما هو متاح من النصوص هو ذلك المنتج المادي القابل للتجدد المجانس للتغيرات التاريخية، والنفسية، والاجتماعية للجماعات، هذا المنتج الذي نرصده في عالم الخطاب والتواصل، هو ما نسميه الآن النص[71].

وبعيد، وقريب، هذه مفاهيم لطبيعتها العلمية تتغير بتغير البحث العلمي الفلكي والجغرافي والفيزيائي، أما الوحي له مناهجه: فهم القرآن له علم التفسير، وفهم الحديث له علم الحديث وهكذا.

[69] الخلفية الفلسفية لدراسة النص الدراسة اللسانية، هو الجمع بين النظرية الفلسفية للمادية التاريخية، ونضيف لها نظرية فرويد، أي آن النص متغير غير ثابت بمقتضى التحليل الفلسفي، ولا ندرس دلالاته إلا بمقتضى مناهج التحليل النفسي، ومن أراد أن يتعمق أكثر يحاول أن يقرأ قصيدة للمتنبي في هجاء كافور، وفق نظرية المادية التاريخية، ومنهج مدرسة التحليل النفسي وسيكتشف الفارق بين القراءة الكلاسيكية والمعاصرة مطلع القصيدة:

عيدٌ بِأيَّةِ حالٍ عُدتَ يا عِيدُ بِما مَضَى أَم لأَمْرٍ فِيكَ تجدِيدُ
أَما الأَحِبةُ فالبَيَداءُ دُونَهُمُ فَلَيتَ دُونَكَ بَيْدًا دونَها بِيدُ

[70] نظرية النص يقصد بها في العلم اللساني المعاصر علم النص.

[71] النص الفلسفي ليس أفكارا كما تعودنا مع المقاربة بالمضامين والأهداف، هو منتج مادي نحدث له اسقاطات نسميها تجنيد موارد، لما نقرأ في نص فلسفي مثلا لفظ رأسمالية، لا نتبنى خاصية التحليل المنطقي البنائي، بل نعتمد الاسقاط أي أن نستحضر الرأسمالية تاريخيا وجغرافيا وسياسة، حربا وسلما، أخلاقا وظلما وهكذا.

ثانيا: نظرية النص72

اللغة التي نقترحها لكتابة النص لغة غير منتهية العلامات، لأنها منسجمة مع نظريتنا نظرية علم العلامات السيميوطيقا، وهي تقتل روح الذاتية ومنطق التأويل،73الدارس يبرئ نفسه من أفكاره المسبقة، والبديهيات العالقة بمخيلته. نظرية النص تنتقد اللغة الطبيعية الأم، وتفهم الخطاب ولا تفصل اللغة عن الشجرة اللغوية العالمية، لأن وظيفة اللغة بداية هي عملية تواصل مجرد وخالص النص هو شظية، لا تفهم إلا بإعادتها لأصلها الأول المتفرعة عنه، من أجل ذلك قراءة النص خارج النسيج العام خطأ، وقراءته كنسج عام ملتحم مع غيره هو الفعل الصحيح،74نظرية النص التي نؤمن بها تنظر للخطاب على أنه علمي، لا فلسفي وأنه محايد، ويجب أن لا يأتي بصفة الوعظ، ولا يأتي ظرفيا، ومن هنا نقول أن نظرية النص، تستوعب كل النصوص، لأننا في كل الأحوال نتعامل مع انعكاسية اللغة، ونبحث دائرة الكلام، ونحسن التعامل مع لغة المجاز.

تطور العلم اللساني، ساهم في اعادة النظر في تعريف النص تعريفا ابستمولوجيا، ونجد في المقام الأول تعريف جوليا كريستيفا Julia Kristeva[75] تعرف النص: « النص يتجاوز الفكرة الآنية والمتزامنة، يوزع أوامره ونظامه في نسق تواصلي مع تحديد واجلاء المعلومة، ضمن تناسق نسيج النص، الذي لا يخرج عن الرؤية والقراءة الظواهرية[76] للحدث اللغوي. » كل مهتم بالعلم

---

[72] La théorie du texte ترجمتها الصحيحة في اللغة العربية هي علم النص.

[73] تحليل النص المعاصر، يرفض بالمطلق التدخل الذاتي أو اسقاط الذات من أجل خصوصية القراءة، أنت لما تحلل نصا حول السياسية لا يهمك أن تتوافق الأفكار معك أو تتعارض، لأن وظيفة المتلقي تحليل العلامة، بمقتضى تجنيد الموارد..

[74] يقصد أنك لا تستطيع قراءة نص مكتوب باللغة العربية، لا ينفصل عن اللغات السامية، راجع شجرة اللغات في الألسنية المعاصرة.

[75] لها الفضل في بناء نظرية النص أي علم النص، والتعرف عليها وعلى مؤلفاتها مفصلي، لمن أراد أن يقف على التغيرات والتحويرات التي شملت قراءة النص، والقطيعة مع الفلسفة الكلاسيكية القديمة القاتلة للإبداع.

[76] تقصد المنهج الفينومولوجي.

اللساني، يوقر ما قدمته كريستيفا، وعمق المفاهيم الجديدة التي أدخلتها، ومن أهمها: الدلالة والانتاجية، ودلالة المعنى، والنص الظاهري، والنص الجيني، والتداخل داخل مفاهيم النص.[77]

تطبيقات حول مفاهيم الدلالة

لا دراسة للنص خارج مفاهيم علم السيميوطيقا، لأن الاقتران بين اللغة والموضوع، يؤدي مباشرة لمعالجة النص كمنتج مادي له وظيفة، ونخرجه من صورة الدراما المسرحية، ونجعل المعاني منتوج معرفي قابل للنظر، وهنا نطرح السؤال التالي: ما هو الاجراء العملي لفهم دلالة المعنى الذي نسميه المدلول ؟ قبل كل شيء هو علم العلامات المتمايزة . هو علم الرمز المستوحى من دلالة الدال هو نظام النسيج العالمي، الذي يشكل كل نص، لأن قانون العلامة اللغوية واحد في كل اللغات . هذا عرفناه بفضل أعمال مدرسة براغ اللسانية، التي ترى أن الدلالة متغيرة لا تثبت على حالة واحدة هذا التغير، هو الذي ينشئ علم السيميولوجيا sémiologie أي علم العلامة[78] خلاف النص القديم، الذي يتفرد بالمخاطب، النص اللساني يتفرد بالمخاطب نحن، والضمير نحن هو غير مستقر نحن التاريخ، نحن الجغرافيا، نحن السياسة وهكذا. الدلالة أي معنى المعنى هو كذلك متجدد ومتحرر من قيود الميتافيزيقا واللغة اللسانية، الدلالة لا تقف عند حدود التجريد، كما قال ذلك دو سوسور، لأن المعنى يقدر بكم الاستثمار اللغوي. لما نستثمر الآخر والسياق الاجتماعي ونحدد مفهوم الممارسة، هكذا يكون الدال نشط ومتحرك، وفق الشرط البديهي، وهو أن النشاط والحركة، لا يتجاوز السجال الابستيمولوجي، والتأكيد على القطيعة مع القراءة الفلسفية الصورية المجردة. نحذر من الوقوع في الدور الديكارتي، أو نعود للقراءة الفلسفية الرواقية، نقول ونعيد أن

---

[77] أردت أن أفصل في هذه المفاهيم التي أحدثت ثورة بنائية في نظرية النص، وتبين لي أن هذا يحتاج لبحث مستقل، وخاصة أن لغة الكاتبة تحتاج لعارف بالمصطلح اللساني، أما ما ترجم للغة العربية من مؤلفاتها، أنصح بعدم قراءتها، لأنها ترجمات حرفية، لا تمس جوهر الحدث اللساني.

[78] قلنا أن المعنى عند القدماء ثابت، لا يتغير بمنطق العقل، لذلك الدراسات اللغوية، وخير مثال العربية، توصف بالجمود والسكينة والتكرار والتراكم، أما علم السيميولوجيا علم العلامات، المعنى لا يثبت، وهذا ما يعرف بالإنتاجية اللغوية، وهذا ندركه في السيميوطيقا وهي أنواع: الكلام الصورة، التعبير، التوصيل، الرمز، نقول مثلا سيميوطيقا الأداء في المسرح، سيميوطيقا الاعلان وقس عل ذلك.

النص خطابه جماعي، وأن أقرب منهج للتفسير، هو منهج مدرسة التحليل النفسي، وأن قراءة النص تفترض عدم الوقوع في التبسيط، والأخذ بالتحليلات الكلاسيكية السهلة الميسورة، وأن المدخل الوحيد، هو تفكيك الرسالة[79] وما يشترط في فهمها: المرسل، القناة، المرسل إليه وهكذا قذ يقع الاستثناء، لما نعالج النص الفلسفي الكلاسيكي، نقف موقف المحايد الساذج، الذي يصل حد الجمود، أين يسمح الدارس لنفسه، أن يلج عا لم الدلالة ويعلق عليه، وفق مكتسبات قبلية لأن التناقض الذي سنكتشفه، سيثري معارفنا، ويمكننا من آلية التصنيف والحجز، وهذا من مداخل التجنيد للمعارف، التي نبتغي تحصيلها.

النص المنتج

النص المنتج لا يعني أبدا انتاجه بالأساليب القديمة السردية الأسلوبية، وليس النص هو ذلك النسيج المحكم بالسرد المفعم بقوة الأسلوب، نعم هذا تشابه بين النص المعاصر والقديم، ويبقى الفرق الجوهري، أن النص المواكب للغة العصر، هو نفسه مسرح الحدث، أين يلتقي من أنتج النص، ومن هو المطلوب منه قراءته، وما أكثر المباحث التي تحتاج الفتح في كل لحظة من لحظات الزمن المتعاقب، القارئ هو المقتدر على فتح مستودع المنتج، وفحص المادة داخله، وهنا يحق لنا السؤال: النص المنتج ما هي وظائفه ؟ وظيفته أنه يشكل اللغة، أنه يفكك80 لغة الاتصال والتمثيل، وكذلك التعبير . في خضم المعاني المتلاحقة، يعتقد المؤلف فردا أو جماعة متوهما أنه في مسعى التقليد، أو كما يقال التعبير عن النفس، أن المؤلف لا يدري، أنه يعيد بناء لغة أخرى

---

[79] راجع نظرية وظائف اللغة عند جاكبسون • الوظيفة التعبيريَّة أو الانفعالية • الوظيفة الشعريَّة • الوظيفة الانتباهيَّة..

[80] راجع نظرية جاك دريدا الفيلسوف الفرنسي مؤسس التفكيكية، وهي نسق تحليلي لساني متطور من المساءلة النقدية الموجهة حيال الافتراضات الميتافيزيقية لا مسؤولة الداخلة في اللغة الفلسفية والأدبية القديمة، وأتمنى مراجعة كتابه في علم الكتابة حيث يظهر دريدا الممارسة النقديّة التي تساعد على تأويل الفكر الغربيّ عن طريق قلب أو إزاحة التقابل الثنائيّ التراتبيّ، الذي يقدّم أساس هذا الفكر.

رائعة دون خلفية، ولا يشاهد لها سطح معين.81 السطح هنا أو الحيز المعين، لا يقصد به نظرية السطح والأبعاد عند القدماء: الطول، والعرض، والارتفاع، بل هو السطح في النص المعاصر هو مجسم تقع فيه عملية اندماجية، لأن مجال التواصل المستمر، يؤدي حتما لفتح باب المعرفة اللحظة السردية، ولحظة الخطاب. يجد المتلقي التسارع المطرد للمعاني، وكذا الأمر عند المؤلف لما يُقحم نفسه في عالم الكتابة، يكتشف كم هي المعاني تتسابق أمامه هي لحظة مرح، تعتري المؤلف والقارئ في آن واحد82، المدلول أي المعنى لا وطن له، هو ميراث مشترك بين الأمم والثقافات هذا المشترك، لا تستوعبه القواعد اللغوية الأولى، هي عاجزة عن فهم منطق الكل والبنية، ولفهم هذا الكل المتضخم، نحتاج العلوم الرياضية من أجل الفهم . يستعين اللساني بنظرية المجموعات الأصلية والفرعية، وكذا الاستعانة بالمنطق الرياضي، لبحث منطق الدلالة83 ان منطق التحليل الدلالي هو علاقات متعددة نلخصها: العلاقات المنطقية الرياضية، مبادئ التحليل النفسي وخاصة مبادئ العالم لاكان، ومنطق المادية الديالكتيك الجدلي، الذي يعرفنا على قوانين التناقض.

فقه الدلالة84

نظرية النص أضحى لها التعريف الجامع المانع، الخاضع لقانون علمي يلزمه، وهو أن قراءة النص تندرج بداية كموضع في علم الفيلولوجيا85، الذي يعيننا على رفض نظرية القدماء، وهي أن النص

---

81 القصد نفي اللواحق الفلسفية الميتافيزيقية.

82 هذا يؤكد قول الجاحظ: المعاني مطروحة في الطريق ونظريته في جعل المزاح والفكاهة نكهة للمتلقي.

83 يقصد حساب القضايا: الوصل، الفصل، الاستلزام، التكافؤ المنطقي..

84 فقه الدلالة **La signifiance** هو ابداع المعنى واختراعه من اللغة ذاتها مكتوبة، أو منطوقة لأن اللفظ الدال على المعنى الواضح، القابل للقراءة والسماع في آن واحد.

85 الفيلولوجيا philologie من المفاهيم المعاصرة في الدراسات اللسانية، ومن معانيها العلمية الخاصة هي ذلك العلم الذي يعنى باللغة في سياقاتها التاريخية، بالاعتماد على النقد العلمي للنص ونجد في السياق التاريخ المعاصر، أنه مع بداية القرن التاسع عشر اتسع التحليل التاريخي المقارن للغة، بدراسة النصوص المكتوبة، واكتشاف عناصر التشابه بين لغة وأخرى، وملاحظة التغيرات التي تطرأ على اللغة عبر الزمن، ومقارنة التغيرات التاريخية بين اللغات المتشابهة، إلا أنه تبين لي أنا

تكتنفه الأسرار، وأن تفسيره مغلق لا يدركه، إلا من فك لغة الرمز والتجريد والحقيقة، النص نحن نستعين على فهمه بالسير والتراجم، ونفهم دلالات المعنى بالاستعانة بالمناهج النقدية، التي منحتنا إياها مدرسة التحليل النفسي، والفهم الوجودي للذات في الفلسفات المعاصرة، وننظر للحدث، وفق المادية التاريخية التي أقرها الفكر الماركسي. قواعد النقد واحدة وعالمية، والنص في كل الأحوال له مدلول عام، وفي نفس الوقت هو خفي، ونتعامل مع النص كموضوع متجلي قابل للفهم والتفسير، ونحن كنقاد ننظر للنص على أنه انتاج، وليس مجرد منتج ملقى كبضاعة مهملة، المعنى لم يعد ذلك الحيز الذي تتعدد معانيه. الوظيفة الأساسية التي يفترض القيام بها هي تحرير المونولوج،[86] فقه الدلالة لما نكتب النص، هو مطعم بوقع الرسالة العامة، والتي لها مسار رياضي يفهمه من يفهم منطق الدوال الرياضية، العلامة اللغوية متزامنة مع المعنى المشار إليه قراءة أو خطابا، هو تحصيل لمنطق رياضي، يفرض دواله على المتلقي. الدالة الرياضية التي نستقبلها إما تحمل صفة الثبات، وتمكن من الفهم السريع، لأنها جزء من المنتج اللغوي، والدوال التي تحمل سمة التغير، يمكن رصدها وفهمها بقواعد المنطق الرياضي، كالتناقض، والاستلزام وغيره على كل حال كل عمل لساني، يجب أن لا يوقع نفسه في المنطق الديكارتي، والأحسن والأفضل، أن نراجع

العبد الضعيف، أن المدرسة اللسانية الغربية متحيزة، لما قامت بتصنيف اللغات كما صنف علماء البيولوجيا الكائنات الحية، فرفضت منطق، أن الحضارة جاءت من الشرق، وأخذت بفرضية لا تصدق، وهي أن الحضارة بدأت مع اليونان، ولقد تبين لي أن اللغة العربية هي جذر كل اللغات وأن اللغات المتفرعة، تفسر كما يرى العلم اللساني بالأحوال النفسية والتاريخية والجغرافية، وهذا بحث طويل ليس هنا مكانه.

[86] المونولوج MONOLOGIQUE لغويا يقصد به الحالة لما يخاطب الانسان نفسه العلوم اللسانية طورت هذا المفهوم، سنة 1966 ظهر تعريف لساني جديد: المونولوج هو من وظائف اللغة التي تنضاف لخاصية الحوار لأن للغة وظيفة أحادية، ويتجلى في المواقف التي لا يوجد فيها محاور. B. MALMBERG, *Les Nouvelles tendances de la linguistique*, 318 (P.U.F.)

منهج التفكيكية ليساعدنا في الفهم والتفسير.87 قديما علم اللغة، يقف أمام كم محدد من الدلالات، ويحاول أن يفقهها. الآن الأمر مختلف، أنت أمام عالم لا متناه من المعاني، ترصده وتفككه بالعلوم، العمل هنا راديكالي، يؤمن بالتغيير الجذري والجوهري في المعالجة النصية، كما نعتمد المفاتيح والروافع لتفكيك المحرك، كذا الأمر مع النص كل قطعة لها محتوى ودلالة، وكل قطعة محكومة بقواعد المنطق الرياضي وأصوله، هذه قطعة من النص لها اسقاط تاريخي، وهذه جغرافي وهكذا. القارئ القديم للنص كان يحرس المعاني، المعاصر يحررها هو عمل ورشة متكامل فقه الدلالة والعلامة، لا يقف عند المعنى الوحيد المتفرد، هو يتجاوزه لينظر في مسار العلامات وتشكلها عبر الزمن، هكذا تكون العلاقة بين المؤلف والقارئ علاقة شهوة وغريزة، لأن طبع الانسان هو حبه لفتح المنغلق، وتفسير المعقد، وتبسيط المركب.

النص الجينوم والنص الظواهري

تميز جوليا كريستيفا بين النص الجينوم، والنص الظواهري،88 الظواهر اللغوية تكتسح سطح النص وتتخلل البنيات المؤسسة للنسيج اللغوي، لتفصح عن الطابع الاجتماعي، وهذا النص الظواهري

---

[87] هذا الكلام الغامض يمكن تبسيطه، لنفترض أننا أمام سيميوطيقا شريط رسوم للأطفال الثابت هناك معركة بين الخير والشر دون تأويل، لما ينتج الشريط في اليابان، المشاهدة لا تعطيك الانطباع عن عقيدة الياباني وأيديولوجيته، المطلوب أن ترصد العلامة، وتقوم بتفكيكها دون خلفية فلسفية أنت أمام أشخاص يابانيين هم أطفال، وظيفتهم نصرة الخير كما تصوروه. هذا النص الحركي لا يفهم إلا برصد دواله الرياضية، تناقض بين الخير والشر، واستلزام بين الخير والياباني، الطفل وفعل الحركة محتوى في مجتمع خاص هو طوكيو، للفهم نجند كل الخبرات التاريخية والسياسية، لأننا بالمختصر المفيد أمام منتج، يحتاج أدوات لتفكيكه، كما يحتاج الميكانيكي أدوات لتفكيك المحرك الشرط دائما التخلص من المنطق الأرسطي، والدور الديكارتي، والتحليل الفلسفي الميتافيزيقي لمساحة الحدث، واستعن بالعلم ومناهجه وطرائق بحثه.

[88] النص عند Julia Kristeva هو موضوع مادي وتميز بين نوعين من النصوص النص الجينوم géno-texte وهو مفهوم مستنبط من علوم البيولوجيا، لأن الجينوم صحيفة المحتوى الوراثي أو المجموع المورثي، وهو مخزون في جسم الإنسان في كل نواة من أي خلية من خلاياه كما نتعرف على الجنس البشري، فنقول هذا عربي وذاك أمازيغي لوجود قوانين بيولوجية حاكمة كذلك

تنطبق عليه القواعد الوصفية، والتركيبية، والدلالية. لما نعدد هذه القواعد، نقول أنه لا مناص من القراءة البنيوية، لرصد الظواهر ومن ثمة تحليلها، العارف بالتحليل البنيوي، أنه لا يطرح الأسئلة حول موضوع النص، بل هو يتساءل حول الأقوال، ويجرد الأفعال. النص الظواهري جامع للعلامة يحوز التواصل، أما النص الجينوم هو المادة الخام، التي تصنع المكون المنطقي الذي يكون الموضوع العام، هذا النص يُكون عناصر الطبيعة الأولى، هو مزج بين المنطق والمكون الأول للفعل اللغوي في خامته الأولى، النص الجينوم لا يخضع لقواعد التحليل النفسي، لأنه هو النظام الأول الذي تصدر عنه العلامات، وتظهر كظواهر على السطح اللغوي، الفهم وحده من يبني ادراك القراءة وحتى نفهم، يجب أن نقابل بينه وبين فعل الجينات ،كما عرفها علماء البيولوجيا، هي ليست ظواهر بل هي قوانين ونظام، تنتظم به حقيقة الكائن الحي[89].

تناص Intertexte

النص يقبل التوزيع الجديد، وهو حقل له، لأننا نمتلك خاصية التفكيكية، ولنا القدرة على تبديل بنياته، وبالتالي نقارنه بنصوص أخرى درسناها، أو أتممنا قراءتها، كل نص هو بالضرورة تناص[90] حاصل وفق مستوياته المختلفة، وهي أشكال نستطيع التعرف عليها: نصوص تتبع ثقافة سابقة أو

الأمر مع النص، وبالتالي هو ذلك النص غير المنظم وغير الهيكلي، والنص الجيني لا يعرف الموضوع. النوع الثاني النص الظواهري الظاهرة علاماته، وللتبسيط نقول هذا نص عربي هو الجينوم يفهم بالغة العربية وارتباطاتها اللغوية مع لغات أخرى، ولما أقول هذه قصيدة الخنساء في رثاء أخيها صخر، نقول هذه ظاهرة العلامات اللغوية الدالة عليها.

[89] لفهم هذا التقسيم بين النص الجينوم والنص الظواهري، هو نفس التقسيم لدى الكائن الحي الجينات هي القانون العام الذي يشكل ظواهر الحياة، وللتبسيط أكثر البناء الهندسي له قواعد هندسية ثابتة، ما يظهر من البناء هو ظواهره، نقول هذا مسجد وهذه مدرسة.

[90] تناص أو التعانق النصي Intertexte عند العرب مدرج في المصطلح النقدي الذي يبحث أوج التشابه بين نص وآخر أو نصوص أخرى، أخذ له منحى جديد عند جوليا كريستيفا لما نظرت لفعل تناص على أنه تفاعل الأنظمة الأسلوبية، ووضعت لذلك علاقات منها: إعادة الترتيب، والإيماء أو التلميح المتعلق بالموضوع، أو البنية، والتحويل والمحاكاة.

ثقافة خاصة، أو ثقافة محيطة. لأن كل نص ما هو إلا نسيج جديد من الاقتباسات القديمة، بمعنى آخر أن النص هو محتوى لثقافات قديمة، تعاد صياغتها بشكل يتناسب مع حالة المؤلف، انه قطع من الرموز والصيغ الجديدة، التي تجدد أنماط ايقاعاته. لذلك المقاطع اللغوية المنتجة لها طبيعة اجتماعية، ونفسية، وغيرها كثير، لأن النص دائما محاط بلغة تسبقه وتلحقه، تناص شرط يلحق بطبيعة النص، لا يمكن افراغه من التأثيرات التي سبقته، النص ذو الفكرة الواحدة المستقلة لا وجود له، لأن هناك ينابيع كثيرة ومصادرة، ألهمت المؤلف الكتابة تناص حقل واسع مفعم بالدلالات، غير المفهومة والغامضة، لأن محرك المعنى هنا هو الحالة اللاشعورية الكامنة لدى المؤلف من أجل القراءة الصحيحة، يجب أن نحايد هذه الحالة التي تظهر في لفظ، أو معنى متعلق بسطح النص، ومن يعطينا القدرة على بذل هذه الكفاءة، هو قدرة التحكم في الأدوات الإبستيمولوجية مفهوم تناص أنه يمكن نظرية النص من توسيع دائرة القراءة، من قراءة فردية إلى جماعية. النص ليس حالة فردية، بل هو حالة وعي جماعي، نعم النص يحتوي التواصل اللغوي ضمن لغة المؤلف التي لا يمكن، أن نعزلها عن لغة عصر الكتابة،[91] البحث عن القرابة بين النصوص هو المسؤول عن وفرة المنتج وجودته، لذلك النص قديما كان مجرد انتاج ينتهي مباشرة بعد استهلاكه. الآن الأمر تغير، النص منتج له انتاجية، بمعنى أنه هو نفسه مادة خام لإنتاج مواد أصلية، تتناهى في الصنع والابداع،[92] الجديد أن المستوحى الجديد للعلامة هو واحد، نتفق على صدقه، ونعول على

---

[91] فكرة تناص في غاية الأهمية، لأن دراسة النص لا تكون كما تعودنا حالة ذاتية متعلقة بكاتب بل حالة اجتماعية، تعطينا القدرة على احداث الاسقاطات الاجتماعية والنفسية، للتبسيط أقدم هذا المثال: رواية محمد الديب الدار الكبيرة هي لا تختصر في يوميات طفل، لفهمها نستعين بالقراءة اللسانية، نعتمد مناهج التحليل النفسي، لتفكيك الأحوال والأفعال وردود الفعل لدى صانعي الحدث. نستعين بالتحليل المادي الجدلي بنية الطعام، بنية الجوع، التحليل الاجتماعي الساكنة التوتر الاجتماعي الخصام بين الجيران، هذا كله يخضع لقانون تناص أي أن رواية الدار الكبيرة، ليست وحيا منزلا من السماء، بل لها علاقة بالنصوص التي سبقتها، والتي تأتي بعدها.

[92] هذا الكلام النظري عرفته منذ زمن بعيد ولم أفهمه، حتى أنهيت قراءتي للعلوم اللسانية، وكعمل تطبيقي قمت بترجمة رواية صيف في الصحراء كتبها FROMENTIN EUGÈNE تحكي حكاية سقوط مدينة الأغواط، نعم هناك جانب أدبي رائع، والأروع بالقراءة اللسانية

ديمومته وحيويته في الانتاج الأدبي الخصب، نعود ونقول أن نظرية النص، تنظر له على أنه نسيج وهذا خلاف ما كان عليه الأمر هنا في فرنسا، التي اعتبرت أن المعنى هو الحجاب الذي يغطي الألفاظ، والآن ما نريد معرفته: كيف استطاع النساج ان ينسج هذا النسيج ؟ وما المادة الأولية التي أعانته ؟ وكيف استطاع بمهارته الذاتية أن يحدث هذا المنتج ؟ وكيف أجاده وبرع فيه ؟ وما قيمة هذا النسيج بالمقارنة بما نسج معه ؟ وكيف تكون قيمته في قادم الأيام ؟ لما نمسك بالمنتج نرى العقد والحياكة والتناسق، وتسلسل الألوان، وتقاطع الأشكال، نمتلك أدوات مادية تسير عملنا هذا وحتى لا يدعي داع، أن العقل المجرد هو من خاط ونسج وحاك، نقول له رويدك إن حياكة العنكبوت، ونسجها وغزلها آية يراها الحس، ولا يقدر قيمتها، إلا من اشتغل يوما حائكا.

ثالثا: النص غاية العمل

ليس القصد من قولنا النص غاية العمل، أو النص العملي[93] أنه مهنة وصنعة، لأن المتهن وصانع ينتج المنتوج المكتمل القابل للتقدير والاحصاء، ونستعين على فهمه بالعلم الرياضي والفيزيائي، وخير مثال لما نريد صنع ووضع رفوف مكتبة، نحتاج هنا الصانع، النص حقل خاضع لعلم المناهج méthodologique فرع من فروع المنطق. النص لا يتواتر بشكل عشوائي لأن هناك قاعدة هي حاكمة: « العمل ممسوك باليد، والنص يمسك باللغة.» ولتبسيط القاعدة العمل يتمثل في شكل الكتاب، اخراجه القواعد الاجتماعية التي أخرجته، طبيعة الانتاج، لماذا أُنتج ؟

التفكيكية، أننا امتلكنا بنك العلامات لأحوال مدينة الأغواط قبل وبعد سقوطها، نحن نمتلك لها قاموس الحدث السياسي، والتاريخي، والنفسي، والعقدي، هي واحة معرفة لا تنضب مياهها إلا أن المشكلة عندنا، أن مستوى القراءة لدى المثقف والعامي في زمننا هذا قراءة فلسفية اخبارية، إلا أننا نعتقد جازمين والحمد لله رب العالمين، أن هناك أجيال هي الآن على الطريق، ستجدد فلسفة القراءة والخطاب والله المستعان.

[93] النص غاية العمل ـ العملي ـ Le texte et l'oeuvre مصطلح عند اللسانيين، نظرية النص خارج التحليل المنطقي الأرسطي القديم، الذي يقرأ القراءة العلمية، ويكون السند: المادية الجدلية، والتحليل النفسي، والقراءة البنيوية.

الباقي هو النص القائم في ثوب اللغة: « النص هو الذي يمتلك القدرة على الانتاج» من يُقيم هذا الإنتاج ويبرزه هو فقه الدلالة فقط.

النص في حلته المعاصرة فقد الميزة التي ميزته وهي الثبات، هو الآن عمل لا متناه لا ينتهي بوجود فكرة، ولا يقوم على فهم وحدات منتظمة من الأفكار، وهو ليس ذلك الخطاب المستهلك الذي تعنى به علوم اللغة الكلاسيكية، الناقد القديم كان سعيه هو البحث عن الفكرة في منظومة منتهية: لا يفهم من كلامنا، أننا نعارض الفكرة، لا نحن نتجاوزها لكثافة المعاني، وتدافعها على سطح الخطاب: « تكاثف المعاني ليست عالما رقميا قابلا للحصر» لما يقع التنقل داخل النص من خطاب لآخر، نحن أمام سلم خاصيته الاستطراد، عادة هذا السلم ينتظم بمقاطعتين خطابيتين، الأولى شكلية والثانية غامقة لا شكل لها، تفتقد الوحدة العضوية، كل ظاهرة لغوية أبعادها أقل مساوية للجملة المنتظمة بالقواعد اللغوية، هي خطاب فقط، نصنفها كما صنفها القدماء، أنها علم معياري، وأنها ترتد لفلسفة حسن الخطاب، قطعا الأسلوب والبلاغة هي ظواهر تحاثي وتجانس الجملة. الترصيع والتنميق واختيار الألفاظ. تاريخ اللغة يخبرنا عن الجهد، الذي قام به البعض من أجل تأسيس علم لغوي للخطاب. يهتم بتحليل الخطاب، إلا أنها لا تقارن بالجهد من أجل تحقيق نظرية النص، تحليل الخطاب لا يخرج عن حالتين: إما التحليل البلاغي كما هو واقع في المدارس اللغوية القديمة، أو هو دراسة وتحليل لأسلوب، الخطاب هذا العمل بشقيه يبقى جهد بياني لا غير، وقف عند الباطن، وترك ما هو ظاهر في الظواهر اللغوية.

هناك اقتران بين فقه اللغة والدلالة، والنص العملي الذي عرفناه، القراءة اللسانية لا تعترف بالقواعد اللغوية الكلاسيكية، ولا تتعامل بها. هذا المجال يعترف به لما نعالج النص مع النص الظواهري، وليس مع النص الجينوم. الفقه اللغوي للنص يغص في المعاني التي لا نهاية لها، لتواترها يبقى عملنا وجهدنا هو الوقوف على البنيات الصوتية، وتحليلها بصفتها حالة غريزية تشكل الخطاب، وهي المونيم monemes[94] حركتها هي طاقة فاعلة، وهي من أقل الوحدات

[94] المونيم monemes في العلوم اللسانية هو أصغر وحدة حاملة للصوت، ومع تطور هذا العلم أخذت لها مسمى جديد هو المورفيم، لأنه الأقرب لتطور العلم اللساني، واستطاع أندري مارتيني André Martinet 1908 - 1909 ميلادية أن يبين بأن أي لسان بشري يمكن أن يتمفصل إلى مستويين، الأول يكون إلى وحدات تحمل صورة صوتية ودلالية، وهو ما سماه المونيم

الصوتية التي يرصدها علم السيميوطيقا، ضمن وحدات الصوت داخل الشجرة العائلية للغات[95] التواصل تتعدد معانيه، ودلالاته بالمنظور الصوتي الكامن، وإذا أردنا أن نبحث عنه هو موجود في المجاز، وبالأخص يدرك في الكناية الجامعة للمفاهيم. لأن اللسان البشري لما يعتمد الصوت، ويبدأ في بناء التراكيب اللغوية، هو يجنح لا محالة للمجاز، لكي يعبر عما لا يستطيع التعبير عنه مباشرة لما ينطق اللسان المعنى الصحيح السليم، ينتظم التعبير مع قوانين الكلام، ويكون هو بمثل النساج الذي ينسج الكلمات. استقامة اللسان وبذل المعاني، يضحى من المعتاد، كما تعود النساج نسج الخيوط، كذلك المتكلم ينسج الكلام حتى أن المتلقي، يعتقد أن هناك منطقا شكليا، تنتظم به المعاني في حقل الدلالة والمعنى، تفسير بناء المعاني وثم تجليها على السطح، هو كالحلم وتأويله عند فرويد، يأخذ له نفس الصيغة والمنطق، هناك اتفاق بين بناء المعنى والحلم، وهناك فارق حدده عالم اللسانيات الفرنسي بنفيست Émile Benveniste96 لما وضع النحو المقارن للغات

والمستوى الثاني يكون بتحليل الصورة الصوتية للمونيم إلى وحدات متوالية مميزة له عن غيره من المونيمات، سمَّاها الفونيمات هذا بحث عظيم الأهمية يحتاج لشرح وتحليل، للأسف الحيز لا يتيح ذلك.

[95] الأسرة أو شجرة اللغات هي مجموعة اللغات التي تشترك في الأصل، ولا يتفق العلماء في تقسيم بعض اللغات، هو بحث أنا أحاول تقديم فيه رؤية خاصة، حيث أرى أن اللغة العربية هي جذر كل اللغات، وأن سيدنا آدم تكلم العربية وسيدنا اسماعيل، وكذلك نبينا عليه الصلاة والسلام وهذا الرأي ليس ابداعا، بل هو عليه جمهور علماء التفسير.

[96] قدّم بنفينست دراسات وبحوثاً قيمة في مجال دراسة اللغات الهندية الأوربية، واللسانيات النظرية واللسانيات التزامنية. ففي مجال دراسة اللغات الهندية الأوربية، يعتبر بنفينست النحو المقارن للغات الهندية الأوربية فرعاً من اللسانيات العامة، لذا كانت مناهجه مبرهنة ومثبتة عبر مفاهيم عامة وشاملة وصالحة لكل اللغات. بالمقابل فإن اللغات الهندية الأوربية المركبة من جديد لا تختلف بأي شيء عن غيرها من اللغات، وتعد لغات مشابهة للأخريات، وتختلف عنها فقط بأنها غير قابلة للملاحظة مباشرة. فاللغة بصورة عامة، والهندية الأوربية المعاد تركيبها بصورة خاصة، تكوين شكلي. ودرس أيضاً مختلف أنواع المفردات وتصنيفها، كما بحث في نحو اللغة

أخرجت الدراسة اللسانية النص من الحيز انص الواحد لحيز عالمية النص، وهذا يحتاج قراءة حسابية، تضبط لنا مدى التداخل والتعارض القائم بين نحو اللغات. ما نصل إليه هو أن النص لا يخرج عن الفهم والقراءة العلمية الخالصة، وإذا وقعت ضرورة ملحة، نلجأ للفهم الابستيمولوجي لعلاج القيم النصية، وتطورها كحالة عامة مشتركة بين كل نص ينتج في بيئة اجتماعية، وهنا يجب أن نراجع نظرية النص المتطورة، التي أخذ بها كل من لوتريامونت Lautréamont و فيليب سوليرس Philippe Sollers والتي ترى، أن النص العذري السليم الذي بقي على حاله كنص قديم، يعالج بقاعدة سيميولوجية هي وضع الفرضية، لتفسير العلاقة بين الدال والمدلول التي أسفرت عن تشكل العلامة اللغوية في اللغة والموضوع، هذا يتيح للدارس أن يفصل القيود الايديولوجية، التي تسللت للنص من باب الاحتمالية، والخيال، وظهور الذات الخاصة للمؤلف هذا العلاج محدود، لأن ضخامة النصوص لا تسمح لنا أن نقوم بهذا الفحص للعلاقة بين الدال والمدلول، لتواتر المعاني وكثرتها. النصوص القديمة التي تظهر فيها علاقة الدال بالمدلول واضحة هي كثيرة، ونخص بالذكر بوسيت Bossuet وبروست Proust وكذلك فلوبير Flaubert هذه النصوص يمكن عزل مقاطع الكتابة، حيث يكون المعنى واضحا جليا، وخاصة لما يقترن الفعل العملي بالقراءة، هنا لا نقع فيما وقعت فيه اللغويات الكلاسيكية، وهو أن نميز بين النص الجيد والرديء، ما يهمنا هو البحث عن النص الحامل للعلامة، الذي يتيح للساني مجال عمل أوفر، نرصد فيه النبل والثقافة الانسانية العامرة بالقيم القابل للنقد، الذي يمكن في يوم ما من ميراث الانسانية الأدبي نظرية تناص تمكننا من قراءة عالمية للخطاب، المعاني ما أكثرها في الأدب الشعبي، أما كتب الأوهام والمفارقة لقواعد الدراسة، هذه تستبعد وتترك جانبا.

الأفضل أن لا يقتصر عملنا على النص الأدبي المكتوب باللغة الأصيلة، نفضل أن نسميها الأم هي أكثر انتاجا للعلامات ولها تراكيب، والعلاقات فيها مبينة بالقواعد الأولى97تشفير اللغة الأم

السوغديانية Sogdiane والمصادر الآفستية Avestiques المرجع: نقلا حرفيا عن الموسوعة العربية.

[97] القصد أن اللغة الأم هي الأكثر انتاجا من توابعها اللغوية، اللغة اللاتينية الأم أعظم من توابعها كالفرنسية والانجليزية، هذه النظرية تصدق على اللغة العربية التي هي جذر كل اللغات كما شرحت سابقا، لذلك فهم القواعد النحوية ودلالة العلامة ولغة الخطاب، فهمها في اللغات التوابع

وفتح مكامن العلاقة بين الدال والمدلول، تمنحنا الوقوف على الجوهر الذي يفسر لنا تدافع المعاني وكيف تستقيم وتنشأ، وكيف يكون لها وجود في حياة الناس، وحتى نفهم القصد من هذا الكلام نستمع لما قاله كلوديل Claudel في حق مالماري Mallarmé: « ضع نفسك أمام خارج هو مشهد ..إلا أنه مشهد آخر مفارق هو مشهد أدبي» التطبيقات العامة على صناعة العلامة لا تقف عند النص الأدبي فقط، هي تتعدد بتعدد فعل الابداع من يبدع الصور الشمسية، وكذلك الصناعة السينمائية، هو مجال واسع لا حدود له، نحن الآن نتكلم عن صناعة العلامة، وما يتجانس معها من فعل بشري، هذا الزخم الابداعي يثري الحياة الثقافية للمجتمعات. نريد أن نذكر أن اللحن الموسيقي هو نفسه يندرج في نظام العلامات، هو بذاته يختزل الصوت والجسد واللغة، وكذا الأمر في الأعمال الفنية من يرسم اللوحة ويبدعها، هو يختزل عمل ابداعي في حركة فرشاة أو عملية نحت، في كل الأحوال نحن ننتج شيئا ما، هذا وضع طبيعي، ومع ذلك يبقى التحليل الأدبي للنص هو المتقدم، لأنه متميز بنفسه عن المرئي والمسموع. الفضل في تقدم النص الأدبي وجود علم خاص يتفرد بدراسته هو العلم اللساني، الذي أحاط علما بقيام ونشأة اللغات وكذلك تطورها، الزمن الذي كان اللغوي يبذل جهدا شارحا موضحا انتهى، ما يريده اللغوي اليوم هو البحث، وتحصيل العلامة ضمن علاقة الدال بالمدلول، ان عالم السيميوطيقا هو من امتلك الحق في أن يتبنى نظرية الدلالة، وهو مستقل بمناهجه ومبادئه.

إذا كانت نظرية النص، لا تفصل بين الفنون في الميراث الانساني، لا تعتبر المنتج الفني مجرد فعل تواصلي، أو هو مجرد رسائل مرسلة، المنتج الناتج عن الابداع يمتلك خاصية البقاء، لأنه المسرح الدائم الذي ينتج الأقوال، التي يستطيع الموضوع أن يحمل خاصية الفعل، لذلك نظرية النص تروج لحالة ابستيمولوجية، كانت عند المدارس الكلاسيكية محتقرة، وهي الاهتمام بالمؤلف، والوقوف دونه أو الوقوف عند القواعد الفنية التي صنع بها الحدث اللغوي، وعادة ما ينظر للوضع السلبي

يحتاج ارجاعها للأصل، أتمنى من الأساتذة أن يفهموا هذه النظرية، وتكون مجال بحثهم، لأنها تعيد بنية الفكر الانساني إلى القراءة الصحيحة، وهي كما قلنا ونكرر أن اللغة العربية هي جذر كل اللغات.

عند المؤلف أو ما صدر عنه[98] ان نظرية النص لها الحق، أن تتمدد في أفق لا محدود من الحرية ونقصد هنا حرية القراءة، نحن نقرأ كل شيء حتى ما اعتبره فرويد حياء في عرضه لحالة أوديب نحن نقرأها بحرية كاملة، وكذلك عند أدباء آخرين كقراءة فلوبير Flaubert من منطلق قراءة بروست Proust هذه القراءة المعاصرة، هي ترادف دائما مستوى المنتج الأدبي للكتابة اللغوية الحقة، لا نتفاءل كثيرا هناك كتابات كثيرة، لا تصل مستوى الكتابة اللغوية وتبقى مجرد بضاعة وجدت للاستهلاك فقط، وهي البضاعة التي همها الوحيد الافصاح عن الدلالة و التشبث بها فقط القراءة الكاملة الشاملة هي غير ذلك، المؤلف لا يهتم بالدلالة وحدها، ما يعنيه أن يكتب هو ما يريد، يكتب لأنه يعشق الكتابة. نعم هناك مواصفات للقراءة، ترصدها نظرية النص في تاريخ اللغة، لما كان لهذه القراءة نشوة يجدها القارئ، لما يفتح سطح النص المشكلة في هذا الزمن أن الفكر الراشد الصحيح، ضاع في الحياة الاستهلاكية التي هي لغة العصر، المدرسة التي يعرفها التلميذ اليوم هي تبيع القراءة، المتعلم يتخرج بصفة من يحسن الكلام ويجمله، ويرصع خطابه بوفرة المصطلحات، ولا ننكر أن هذا الزمن تراجعت فيه القراءة للخطاب، وأضحى هم المدرسة أن تعلم الطالب كيف يقرأ، و لا يعينها كيف يكتب، وكيف يحسن ويتقن خطه، وأضحى المتعلم رجل تقني كاتبا متعلما معلما مثقفا، يحوز تقنيات الكتابة والممارسة التقنية لفعلها، المتعلم يعايش الظرف الاجتماعي والاقتصادي، وينغمس في الحياة المؤسسية، لذلك إذا أردت أن تبحث عن ذلك المثقف القارئ المستمع المتكلم، الذي يحسن الكتابة والخط، لا تبحث عنه بين المعلمين والمتعلمين، لن تجده إلا في عالم الهواية، المشكلة الآن أن القراءة والكتابة والاستماع، لم تعد من العلوم بل هي من الهوايات، وهذه أزمة ندركها ادراكا مباشرا في حياتنا الثقافية، النتيجة أن حياة الحرية الفكرية لها وجود في مجتمع حر، يصنعه الهواة فقط.

ديداكتيكية DIDACTIQUE النص[99]

---

[98] المدارس اللغوية الكلاسيكية عملية النقد عندها تقف عند المؤلف، والنظر في أحواله وكذلك النظر في أعماله، ومدى تحكمه في القواعد العامة للعمل الأدبي.

[99] ديداكتيكية من معانيها القريبة التعرف على فن قراءة النص، وكذلك القدرة على التجانس مع النص والتفاعل معه، والمعنى الذي نريده هو: تحليل النص، وفق نظرية النص، ومن أراد أن يتوسع في المفاهيم يراجع الكتاب ديداكتيكية النص الفلسفي المؤلفان: عبد الرحيم تمحري و محمد

تَعَود علماء اللغة، أنهم يدرسوا العمل الفني دراسة وافية، إذا استندوا إلى علمين هما: الأول تاريخي وهو البحث في المسارات اللغوية، والثاني لغوي هو الفيلولوجيا وهو يعنى بالدراسة النحوية والقراءة اللسانية للنص، ومن أهمها البحث عن أصول الكلمات، وما يعرف عند اللغويين الكلاسيكيين بالاشتقاق، هذين العلمين ومن الأفضل أن نسميهما الخطاب، هما الآن يشتركان مع علوم أخرى هي إيجابية، هذه العلوم مجتمعة تنظر للنص على أنه موضوع، يحمل صفة الشيئية هو مغلق اللغوي ينظر إليه من خارج، ما نراه ظاهرا هو من نعتني، ونحرص على دراسته. نحن لا نقف هذا الموقف العلمي من باب الموضوعية والتجرد من الأهواء، بل لأن اللغة الواحدة لا وجود لها التشارك بين اللغات، يرفع الحدود بين المعاني المتعاظمة في حقل العلامة المشمولة بوحدة النصوص اللغوية، لا يوجد هناك على تعبير مدرسة التحليل النفسي ميتا لغة métalangage[100] إن موضوع القراءة والكتابة، ليس هو العمل أو التصريح، بل هو الحقل اللغوي الذي نرصده في النص والتصريح الأدبي، هو نفسه مندمج في ما نسميه topologie . علم أماكن الكلام . هنا يتجلى لنا ما هو العلم الإيجابي لدراسة النص، وهو حتما علم التاريخ، ويضاف له النقد الأدبي يبقى أن علم السيميولوجيا يهتم بالتحليل العلمي للنص، هو يسعى ليضع المبادئ العامة لعلم نقدي بمعنى خاص، أنه يتناول بالدراسة والتحليل الخطاب نفسه.

لما نعتمد القراءة العلمية للنص، لا يفهم أننا نتخلى عن العلوم، التي نعتبرها قانون عام في كل دراسة كعلم التاريخ، وعلم الاجتماع وغيره من العلوم، ما نطالب به أن تكون هذه العلوم هي جزء من الدراسة، وليست كل الدراسة، ولنرفع هذا التباس نقول أن التحليل العلمي للنص، لا يترك المعلومات التي يقدمها تاريخ اللغة، وكذلك التاريخ العام، كلها روافد تسعف اللغوي في فهم وتحليل النص، لأنه يؤدي لمسارات نقدية لا توصف بالثبات، بل هي متحركة ومتغيرة ومقترنة

الرويض منشورات المجلة المغربية لعلم الاجتماع السياسي موجود على المواقع يمكن تنزيله. أنا أحترم كل جهد، إلا أنني لا أحبذ الأخذ من المدرسة المغربية ولا التونسية الفلسفية، لأنهما مدرستان مستمدتان من الثقافة التعليمية الفرنسية الخالصة، لا طعم لهما ولا مذاق، أنا أنتقد نظرية التعلمات المتبعة في المدرستين ولا أقصد الكتاب.

[100] ميتا لغة مصطلح عند فرويد يعني به اللغة التي تعبر عن اللغة الطبيعية الغريزية.

بالفعل الانساني المدني والتاريخي والشخصي. نحن نتكلم عن مؤلف يمتلك ناصية اللغة، وهو قريب من المعاني، ينهل منها كيف يشاء، هذا المؤلف يجسد المعاني، ويبني العلامات ليس في مجاله الذاتي كما تعود القدماء، بل هو يصول ويجول بين علامات اللغات، وهذا أخبرنا عنه وسميناه تناص يمكن أن نتصور كم سيكون سطح اللغة متسع، ليسع كل لغات العالم، لأن العلامة وان اختلفت الأماكن تبقى واحدة، هذه القواعد هي واحدة، إذا نعلق الأمر بالعلوم اللغوية . نحن في هذا المقام نحاول تجميعها وترتيبها : الغاية العامة للنقد هو رصد علامات المنتج اللغوي الكامنة في مضامين النصوص، نقد النص دائما البحث عن مدلول خفي، مهمة الناقد أن يفحص النص ويظهره، لأن دلالات النص لا تغلق، ولا تتوقف، لا يفهم من قولنا هذا أننا نفعل ما فعله القدماء، وهو الاكتفاء بالوصف والشرح، نقول لهم الآن الأمر مختلف، النص متعدد الوظائف كل وظيفة لها علم وفرع من العلوم والفروع اللسانية يناسبها.

تقترح كريستيفا، أن نسمي التحليل النصي sémanalyse[101]، كل نص قابل لعملية ديداكتيكية، بالمعنى الذي حددناه سلفا لهذا المصطلح، وهو قابليته لقراءة السيميولوجيا: أثناء القراءة، سيقع الخلاف الواضح أثناء التحليل النفسي الغائب في السيميائية الأدبية . التي تصنف العبارات فقط، وتبث في الأداء ووظائفه البنيوية، وهنا يغيب الاهتمام بين الموضوع ودلالته وعلاقته بالآخر بصفته المتلقي . التحليل النصي ليس غايته تصنيف النصوص حسب وضع العلامة في أماكن الكلام، كما اعتاد الكلاسيكيون، بل هدفه وضع النصوص نفسها في نظرية أماكن الكلام، هنا سيتقاطع النص الجينوم مع النص الظاهري، هذا التداخل بين النصين يشكل حالة أيديولوجيم idéologème [102] . هذا يدفعنا في التفكر أكثر في نصوص المجتمع والتاريخ .

---

[101] نظرية حول دلالة الخطاب والنص مع حضور موضوع الخطاب، أي أن النص الذي تم انتاجه بلغة معينة هو جزء من دلالة العلامة نفسها، وبمعنى أبسط عند كريستبفا هو النص الذي يمتلك خصائص القراءة العلمية، والتي تلخص في كلمة هي: **ديداكتيكية**.

[102] مصطلح لغوي يعني صياغة نص على هياكل أخرى، وفق فكرة تناص حتى نرفع الغموض حددنا معنى النص الجينوم، قلنا هو صحيفة المحتوى كمفهوم بيولوجي هو العنصر المؤسس يشبه مكونات الخلية الحية: الغشاء البلازمي السيتوبلازم النواة ..أما النص الظواهري، فهو يشبه

الآن يحق لنظرية النص، أن تتساءل عن وجود حزمة مفاهيم منهجية، تسمح بوضع علم منهجي قائم بذاته، يتولى ضبط مفاهيم وأطروحات نظرية النص، التي اتفقنا على أن نسميها علم تحليل العلامة sémanalyse، أو نقول من باب التبسيط ديداكتيكية النص، نعم هو تطور باهر حيث نسجل بكل جدارة علم يعنى بالتحليل اللغوي، أو ما يرادفه التحليل النص، هي الأيام القادمة التي ستبرز عن أهمية هذا المشروع اللغوي العلمي، هو مشروع الكتابة ذاتها حيث يكون التعليق الذاتي هو نفسه نصا لغويا، إن الذي يعلق هو بالضرورة يحمل في ماهيته خاصية الناقد. يحمل صفات الدارس لتاريخ اللغويات في مضامين النحو والدلالة وغيرها، لما يقف على النص ناقدا متفحصا، لا يصدق كم النتائج التي صادق عليها، وهو يحمل صفة الموضوعية والنزاهة العلمية، دون تحيز لموقف ذاتي، هو يحلق خارج النص، ولما يتعايش مع النص من أجل الفهم هو ذلك التعايش المؤقت والظاهري: الناقد لما يحوز النص اللغوي يتعامل بصرامة العالم، الذي يبحث عن الموضوعية التي يتمناها، هناك عقدة ثلاثية تتمركز حول: الموضوع، والمدلول، والآخر لأن الخروج عن المبادئ الأولى للعلم اللساني، تفضي لا محالة لفلسفة النفاق الكاذب، والسقوط في فلسفة لغوية، أقل ما يقال عنها أنها فلسفة مكر وخداع: المخرج من هذا المأزق هو الوقوف مع نظرية النص، وهو أن الناقد والقارئ يقف عند النص وحده، ولا يتجاوزه، هنا نرى بكل وضوح النتائج: إن قمة لنقد حول النص الذي انتهت صلاحيته، أن يعيد الناقد صياغته من جديد كمنتج، وفق أدوات البحث اللسانية الجديدة التي تفرض عليه، أن يأخذ بقاعدة تناص وهي ادراج النص ضمن سلاسل العلامات العامة، والبحث عن المشترك الواحد بين النصوص المتداولة لم يعاد هناك نقاد بالمفهوم الكلاسيكي، بل هناك كتاب، ومن باب تحديد المعنى نقول أن هؤلاء الكتاب، هم من آمن بنظرية النص، وسعى يعمل بتطبيقاتها. لا يوجد من يدعي أنه يحوز صفة الناقد الخالص، أو أنه أستاذ عمله الخالص هو النقد فقط، إن وجد من يدعي أنه ناقد خالص أو

الوظائف الحيوية، التكامل بين المكونات يحدث الوظائف نفس التقسيم واقع مع النص إلا أن الناتج ليس هو الوظائف الحيوية، بل ما تسميه كريستيفا idéologème وهو عالم الأفكار والرؤى المنبثق من دلالة النص.

أن لا علم له إلا النقد في هذه الحالة، نحن أمام خراب يحطم كل عمل أدبي أو منتوج لغوي، لا نجد في عملنا نظرية في النقد، يمكن أن نصادق على صدقها[103].

أن نظرية النص وتطبيقاتها، هي الطريقة العلمية الفاعلة والصادقة في فهم وتحليل النص اللغوي هي تنظر للنص كمنتج له مواد، دخلت في انتاجه، وأياد ماهرة أنتجته من أجل ذلك الباحثون اللغويون، ونخص بالذكر الطلبة، نقول لهم هذه الممارسة العلمية . إذا أردنا أن نميزها عن العمل اللغوي البسيط . نجد أن الشرط الأول، أن نتجاوز أساليب الوصف البسيط للأسلوب، وأن لا نكتفي، وننظر للغة على حدث تواصلي فقط، ويجب أن ندخل المرحلة الجديدة، وأن نجعل مناهجنا وقراءتنا، التي أخذناها من نظرية النص هي الطاقة المحركة لكل فعل نستهدف به قراءة نص لغوي، وعلينا قبول القواعد العامة التي تشوه قراءة النص وتحليله، وعدم الاكتفاء بالإسقاطات النحوية فقط. لأن هذا الاسقاط يحول منهج اللغة للعبة كلمات، فتكثر المعاني وتتشتت، ويتحول المنتج اللغوي إلى فن من فنون الكلام الكاذب104، ما نرصده في المواريث اللغوية الكلاسيكية الكتابة البيضاء105، هذه الكتابات تخرب العلاقة بين الكتابة والقراءة بين

---

[103] هذا هو الرد على النظرية اللغوية الكلاسيكية التي تعطي الحق للمؤلف، أن يسقط ذاته على المنتوج اللغوي، ويشرع في التقديم والتأخير، ويكون الناقد هنا هو الخصم والشاهد والحكم والأكثر من ذلك هو القاضي الحاكم، خير مثال يساعدنا على الفهم هو مراجعة موازنة الآمدي بين شاعرين هما أبا تمام والبحتري، راجع كتاب: الموازنة بين سعر أبي تمام والبحتري لأبي تمام.

[104] نلاحظ أن هذا التوصيف ينطبق على فقه اللغة العربية، حيث كتبت المجلدات في شرح الكلمات ويحول المنتج اللغوي إلى وسائط كلامية، يثار ويستثار في الجدل واللغط، نشاهد مثلا مناظرات بين المسلمين والطرق المنحرفة، فترى كل واحد يضع أمامه كومة كتب هي كتب تاريخ وسير مختلقة، ويحتج بها على دين الله.

[105] الكتابة البيضاء في المعنى العام هي اللغة المرسلة المضخمة، التي لا حدود لها حيث يستعين المؤلف بقواعد المنطق العقيمة، ويشرع في التحليل والتفصيل والتجزئة، دون مبرر كما نجد في كتب عصور الضعف كثرة التأليف دون جدوى حقيقية واقعية، هي كتب تكتب وتوزع فقط.

المرسل والمتلقي للنص، هي أعمال تحبط الجهد، وتترك النص كما مهملا، يغيب عنه العلم والعلامة والادراك الصحيح السليم.

نحن نتفهم أن نظرية النص، لم تجد لها بعد الوضع الطبيعي في نظرية المعرفة gnoséologie . هي الآن تجتهد، ليكون لها موقع معرفي مبرهن على صدقه، يفرضه واقع تاريخ العلم المعاصر نقول هذا الكلام، لما نقارن نظرية النص بالعلوم الأخرى الكلاسيكية: علم المنطق، علم السيميولوجيا علم الجمال. نلحق نظرية النص بمجالها الحيوي، وهو المجتمع والتاريخ في أشكال تناص الموضوع الذي ذكرناه . هذا تناص هو لا يثبت على حالة، لأن حركته هي حركة لا وعي مستمر . نظرية النقد التي تسلم بها نظرية النص، لا تثبت على معطى واحد كما اعتاد القدماء، والنقد لا يوصف بالفردية، ولا ينضوي في العلم الموصوف بالفردانية، السبب أن نظرية النص ترى أن مساحة التواصل مع نظام العلامات غير متناهي ولا محدود، ولا يمكن أن نوجز النص في حركة فردية المعالم، حتى ننتهي نقول أن خصوصية نظرية النص موجودة في المتعة التي يجدها المتلقي، لأن كما قلنا في البداية هو نسيج عقده هي عوالم العلامة المتناهية في الاتساع، أن التعامل مع النص وفق نظريتنا، يجعلنا نندمج مع المعالجة حتى نصل درجة الرغبة الغريزية، نظرية النص تعلمنا كيف نكون هذا يذكرنا بنظرية ننشه حول ما وراء الأشياء، نحن والنص سواء لا نعيش إلا بوجود الأعضاء الحيوية التي تحدث الفعل، الأعضاء الحيوية لدى الكائن الحي، لا تعمل مستقلة بل هي تتجانس وتلتحم، كذا الأمر في نظرية النص هو الفعل نفسه، لما يتحرك الكائن الحي هو لا يتحرك في فراغ بل هو عالم حيوي متعدد الوظائف يحيط به، وكذلك الفعل نفسه مع النص، لا يوجد شخص متفرد بعضويته، ولا يوجد نص متجرد من عضويته.

النص ما هو إلا شجرة، نحن البشر بما نمتلك من وظائف حيوية، نساندها ونقف معها حتى تنمو وتكبر، ويضحى لها أغصان وأوراق وثمار يانعة، بعد جهد سنقطف الثمار ونسد حاجتنا من عالم عظيم نسميه عالم المعرفة. لما نبحث عنه نجده في النص اللغوي، ولا نستعين على فتحه إلا بأدوات، ليست هي الخيال والخرافة والمنطق، الأداة الوحيدة المتاحة هي نظرية النص، وبمعنى آخر أشمل وأعم، آن للنص آن له أن يكون له علم، يرادفه كباقي الأشياء المنتجة في حياة البشر.

Bibliographie *:*

1. R. BARTHES, *S/Z*, Paris, 1970 ; *Le Plaisir du texte*, Paris, 1973 ; *L'Aventure sémiologique*, Seuil, Paris, 1985.
2. J. BAUDRILLARD, *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Paris, 1972
3. J. DERRIDA, *De la grammatologie*, Paris, 1967.
4. J. KRISTEVA, Scmeiytikc. *Recherches pour une sémanalyse*, Paris, 1969 ; *Le Texte du roman*, La Haye-Paris, 1970.
5. J. KRISTEVA ▯ J.-C. COQUET, « Sémanalyse », in *Semiotica*, no 4, 1972.
6. J.-L. SCHEFER, *Scénographie d'un tableau*, Paris, 1968.
7. P. SOLLERS, *Logiques*, Paris, 1968.
8. T. TODOROV, « Texte », in O. Ducrot et T. Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, 1972.

ديداكتيكية DIDACTIQUE النص الفلسفي

مقدمة: تعودنا بحكم التواتر، أن النص يعكس موقف المؤلف الذي هو الفيلسوف مع المقاربة بالأهداف، لما ننتهي من المقدمة ونشرع في التحليل، المقطع الأول الذي نبدأ به هو موقف صاحب النص من باب أن النص يكتبه الفيلسوف من أجل ذلك، كنا نقف عند المؤلف، وكأن هذا النص قد انبثق من ذاته، هذا تم تجاوزه الآن المقاربة بالكفاءات، تقترح المبدأ الآتي: نظريات النص المعاصرة، تعلن عن موت وغياب المؤلف، لما يغيب الكاتب يحضر القارئ السؤال: ما هي نتيجة هذا الانقلاب ؟ مع نظريات النص التي توصف بالعلمية الرافضة للتحليلات الفلسفية الكلاسيكية ؟ الاجابة: النص الفلسفي هو الذي يشكل الفيلسوف وليس العكس، حتى نفهم المعادلة نأخذ من تاريخ الفلسفة الاسلامية شخصية، ونطبق قواعد القراءة الجديدة:
الخطأ أنك تعرف المؤلف وتسقطه على النص، وخير مثال لما تقول اين رشد العالم الفقيه الفيلسوف المسلم، وكل نشاطه الفكري هو نشر الفكر الفلسفي اليوناني الأرسطي خاصة، تُعرفنا الإبستيمولوجية المعاصرة، أن الفكر الأرسطي خاصة هو جذر الخراب لكل الحضارات، هو من هد الدين المسيحي، وحوله إلى رهبانية أفلاطونية، ولما اعتمدوا قواعد المنطق الأرسطي، ظهر الجدل ومنه ظهرت الحروب الدينية التي عصفت بالمجتمعات النصرانية، كذا الأمر في الديانة اليهودية، لما نظروا للناس بمنظار المنطق، وتقسيم المجتمع لسادة وجنود وعبيد، فضَلَ اليهود أنفسهم عن العالمين، وأحدثوا نظرية شعب الله المختار، وكذا الأمر عند المسلمين. المنطق وميراث الجدل وبناء المغالطات، ظهرت الطوائف المتفلسفة كالمعتزلة والشيعة المجوس، وظهر التصوف الأفلاطوني، لما ظهر الاستشراق الذكي مع عصور النهضة الأوروبية، غافل من لا علم لهم وصور لهم ابن رشد، شارح الميراث الأرسطي العقيم على أنه رجل فكر وثقافة، وأظهر ابن سينا وكتبه كلها دجل، ونهل من الميراث الوثني اليوناني على أنه الطبيب الأوحد، ولم يستطع أن يشخص علة واحدة، ويجد لها الدواء، ولولا عصر النهضة الأوروبية، لنقرض الجنس البشري بفعل الأمراض والأوبئة الفتاكة. أنا العبد الضعيف أشبه ابن رشد بإمام يحفظ كتاب الله، وهو صيدلي يبيع للناس أدوية فاقدة الصلاحية من أجل ذلك، نحن نحكم على الناس بما كتبوا، لا بما قيل فيهم. لما نأخذ بنظرية موت المؤلف، سنعثر على النصوص الفلسفية عند غير من نصفهم أنهم غير فلاسفة، أو

هم أنفسهم يرفضون تصنيفهم كفلاسفة، لنفهم ميراث ابن رشد وهو الخراب نفسه، نعتمد اللغة اللسانية المعاصرة، نراجع على السريع كتاب ابن رشد سيرة وفكر للدكتور محمد عابد الجابري مركز دراسات الوحدة العربية، صنف مؤلفات ابن رشد سبعة أصناف:

1. مؤلفات علمية تشتمل على اجتهادات في مجالات مختلفة كالفقه في كتاب بداية المجتهد ونهاية المقتصد، والطب في كتاب الكليات في الطب
2. الردود النقدية كرده على الغزالي في كتب الضميمة، وفصل المقال وتهافت التهافت ورده على الأشاعرة في كتاب الكشف عن مناهج الأدلة
3. المختصرات التي يدلي فيها ابن رشد بآراء اجتهادية، ويعرض فيها ما يعتبره الضروري في الموضوع الذي يتناوله، ككتاب الضروري في أصول الفقه، أو مختصر المستصفى، وكتاب الضروري في النحو
4. الجوامع الصغار ويسميها ابن رشد بهذا الاسم، وهي جوامع العلم الطبيعي لأرسطو: جوامع السماع الطبيعي، جوامع السماء والعالم، جوامع الكون والفساد، وجواهر الآثار العلوية.
5. التلاخيص مثل تلاخيصه العديدة لكتب أرسطو المنطقية والطبيعية، وكتب جالينوس في الطب.
6. الشروح المطولة: شرح كتاب البرهان، شرح السماع الطبيعي، شرح السماء والعالم، شرح كتاب النفس، شرح ما بعد الطبيعة وهي كلها لأرسطو.
7. عدد كبير من النصوص القصيرة، بعضها مقالات وبعضها مسائل في المنطق والعلم الطبيعي، والطب والفلك[106].

هنا يجب أن نعترف بالخطأ الجسيم الذي كنا نرتكبه داخل الفصل الدراسي، وحتى نظهر الخطأ نبقى في السياق، لما نتناول نص فلسفيا لابن رشد، كنا نعرف بحياته كعالم وفقيه ومدافع عن دين وخاصة لما نتناول كتابه، وهو المدرج في المنهاج فصل المقال فيما بين الشريعة والحكمة من

[106] ابن رشد سيرة وفكر للدكتور محمد عابد الجابري مركز دراسات الوحدة العربية الصفحة: 74 و 75.

الاتصال في حين، أن الفلسفة المعاصرة ومباحث الإبستيمولوجية تتفق على أن الخراب الثقافي والفكري، ودمار الديانات وضياع الاعتقاد سببه هذه الفلسفة، وخاصة فلسفة أرسطو وأكذوبة أن العقل الحاكم على الأشياء، وأنه معيار الصدق والكذب، وأنه المصدر الوحيد للمعرفة. ما زاد الطين بلة أننا صدقنا مفكرين، وأخذنا بآرائهم دون نقد ولا نظر كالجابري رحمه الله، وهم أشاعوا فينا أكاذيب المستشرقين، ابن رشد حياته كلها يشرح منطق أرسطو، وينشر بضاعته، وبضاعة قومه، ونحن الآن وفي هذا العصر نرفع اسم ابن رشد، ونضعه أمام الناشئة على أته فيلسوف ومفكر، وهو من أسباب أفول حضارة الأندلس، ودخول المسلمين عصور الظلام والله المستعان وهناك فريق آخر في الفكر الاسلامي، يرى أن الفلسفة كفر والاقتراب منها زندقة، وحتى لا أطيل وأترك القصد، أنا أقترح دراسة لسانية وفق نظرية النص، ونحكم إن كان شيخ الاسلام ابن تيمية رحمه الله من الفلاسفة العظام، وما أقترحه للدراسة هو كتابه الرد على المنطقيين . نصيحة أهل الإيمان في الرد على منطق اليونان . نقرأ في مقدمة الكتاب، هذه العبارة الجامعة المانعة:« أما بعد فإني كنت دائما أن المنطق اليوناني . لا يحتاج إليه الذكي ولا ينتفع به البليد، ولكن كنت أحسب أن قضاياه صادقة، لما رأيت لما رأيت من صدق كثير منها. ثم تبين لي فيما بعد خطأ طائفة من قضاياه، وكتبت في ذلك شيئا.

ثم لما كنت بالإسكندرية اجتمع بي من رأيته يعظم المتفلسفة بالتهويل والتقليد، فذكرت له بعض ما يستحقونه من التجهيل والتضليل. واقتضى ذلك أنني كتبت في قعدة بين الظهر والعصر على المنطق ما علقته تلك الساعة، ثم تعقبته بعد ذلك في مجالس إلى أن تم».107

لكي نخرج القراءة النصية من الجمود نراجع نظريات العصر ونبحث في الأدوات العلمية التي تمكننا من التعرف على الخطأ وبالتالي نمنع تكراره:

نظرية جوليا كريستيفا **Julia Kristeva,**:

بداية انتقدت نظرية الدلالة عند دو سوسور، ورسمت معالم نظرية خصت به نفسها SÉMANALYSE وتعني دلالة النصوص والخطاب التي يحضر فيها موضوع الخطاب النص لا يدرس متفردا، كما فعل اللغويون الكلاسيكيون، بل النص ينظر إليه في كليته، ونقصد

---

[107] . شيخ الاسلام ابن تيمية الرد على المنطقيين المحقق شرف الدين الكتبي مؤسسة الريان بيروت الصفحة 45.

هنا النظرية البنيوية. النص هو ملحق بنصوص أخرى، وهذا نصطلح على تسميته تناص أي حركة التشابه والاختلاف بين النصوص، ونترك جوليا تعرف ما هو النص:« النص نظام عابر للسان له القدرة على إعادة توزيع نظام اللسان، وذلك لما يقترن بالكلام، هنا يقع الاخبار المباشر مع تنوع اللفظ المشترك، كان لفظا سابقا أو معاصر»[108].

هذا التعريف الذي يحمل صفة البنيوية، يرى أن النص الواحد له علاقة بنصوص أخرى، هو لا يحمل صفة الثبات كما فعل علماء اللغة القدماء، هذه العلاقة البنيوية تعطيه صفة التنوع أي صفة الانتاج، النص هو انتاجية، هو نفسه مادة خام كمادة الطين التي تصنع منها الأدوات، هنا يظهر متغير، وهو أن اللغة ليست هي غاية البحث كما فعل القدماء، علاقة اللغة بالنص علاقة توزيعية تقوم على عمليتين هما: الهدم والباء، النص الواحد له قابلية التوليد، النص ينحدر من نص آخر أو يؤول إليه، هذه هي العلاقة بين النصوص، لأن النص الواحد هو شظايا أو أشلاء أو أجزاء من نصوص أخرى، هذه العلاقة بين النصوص، أخذت لها مصطلحا خاصا هو تناص. التناص.

تناص Intertexte:

التعريف العام البسيط لمصطلح تناص هو كتابة نص على نص، أو بيت من الشعر على آية من القرآن، وهو عند اللغويين يعرف بالاقتباس، كقول ابن الرومي:

وَالثَّانِي: مَا نُقِل فِيهِ الْمُقْتَبَسُ عَنْ مَعْنَاهُ الأَصْلِيِّ كَقَوْل ابْنِ الرُّومِيِّ:

لَئِنْ أَخْطَأْتُ فِي مَدْحِكَ مَا أَخْطَأْتَ فِي مَنْعِي لَقَدْ أَنْزَلْتُ حَاجَاتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ

اقْتِبَاسٌ مِنَ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ قوله تعالى: ﴿ رَّبَّنَا إِنِّيٓ أَسْكَنتُ مِن ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِندَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُم مِّنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ ﴾ ابراهيم الآية:37.

نجد أن التعريف العلمي الخاص، هو أن تناص مجازا هو قطعة فنية، أو لحن موسيقي متقن تتكامل فيه الصور حتى تصل درجة النغم الواحد، هذا يمكن قياسه لما نقرأ الخطاب، بناء هذه الصورة الرائعة المنسجمة تظهر كمصطلح علمي، يندرج في منظومة النقد للمدارس اللسانية مع عمل جوليا كريستيفا أواخر الستينات من القرن الماضي، وأصل الفكرة استوحتها من قول أستاذها

[108] julia kristeva recherches pour une semanalyse ED . Seuil 1969 P 52 / 83

ميخائيل باختين:« تفاعل النص واقع في نص بعينه»، هذا يعني بالمفهوم العلمي، أن المؤلف لا يكتب النص من عدم، وسند هذا القول هو مبدأ الحتمية.

الجهد النقدي خارج نظرية التناص، يدفع لغياب حركة الادراك، ويكتفي الناقد بالرؤية الثابتة المغلقة، لما نخرج النص من القراءة الذرية لقراءة بنيوية، سنكتشف أن قراءة نص هي ضمن مجموعة نصوص، الفعل ذاته حركة للإبداع. لما نكتفي بقراءة كلاسيكية لنص فلسفي حول أخلاق الواجب للفيلسوف كانط مثلا، ونكتفي بذكر حياة المؤلف والوقوف على الموقف ونقده، تفقد الدراسة قيمتها، أما القراءة المعاصرة، ترى أن النص له تعالق مع نصوص أخرى ،حدث بكيفيات مختلفة، هناك قوانين تحكم هذا التعالق وهي: التحويل أو التضمين أو النقل أو المغايرة.

تعتقد جوليا كريستيفا، أن كل نص له صفة يمتلكها، كما يمتلك الكائن الحي صفاته البيولوجية وخصائصه، هذه الصفة تصطلح جوليا على تسميتها جينيا لوجيا genealogía أي أن النص له شفرة خاصة به، كالكائن الحي شفرة نسب ودم

النص القابل للإنتاج مثله مثل الكائن الحي سليم العضوية، النص كذلك ينتج وظائف حيوية تضحى ظواهر من أجل ذلك جوليا كريستيفا، تقسم النص إلى: النص الجينوم، والنص الظواهري ويطرح سؤال: من خلال نظام التناص كيف تتعالق النصوص ؟

تتعالق النصوص بطريقتين:

1 . الطريقة الظواهرية: المؤلف للحوار والخطاب يعرض آراء الغير وفق قوانين متعددة، نذكر مسمياتها فقط: النقل، الاقتباس، التضمين، الحكاية، العنعنة، الشرح، التعليق وغيرها كثير109.

2 . الطريقة الباطنية: المؤلف ينشئ الخطاب والحوار عبر نصوص سابقة تتماثل وتتباين، وهي تفتح الطريق أمام نصوص أخرى مكملة أو مبدلة، وهنا يظهر النص الجديد، يحمل صفة الصميمية.[110]

---

[109] كمصطلحات ناقشها فقهاء اللغة العربية قديما وحديثا.

[110] هذا رد عمن يقول أن النص هو ابداع ذاتي وأن العقل هو الذي وضعه كما تدعي الفلسفة اللغوية الكلاسيكية والأصل والصميم أن النص هو تركيب من نصوص أخرى لأن المؤلف لا يحدث نصه من فراغ وما يؤكد أكذوبة العقل ما يعرف الآن بالترجمة الفورية هي تتم آليا بعد زمن

نظرية بول ريكور: فيلسوف وعالم لسانيات فرنسي، ولد سنة 1913 ميلادية توفي سنة 2003 ميلادية من رواد المدرسة التأويلية، اهتم بالدراسة البنيوية، وافق منهج التحليل النفسي، وأخذ بالمسارات اللسانية التي بدأها دو سوسور من أكبر مؤلفاته: نظرية التأويل، والتاريخ والحقيقة، والزمن والحكي ما يهمنا من أعماله نظريته حول النص. بعد ظهور العلوم اللسانية وقع جدل حاد بين نزعتين حول النص، وخلاصة الجدل لخصته مقولتان متقابلتان: نزعة التفسير تعبر عن موقف علمي، تتعامل مع النص كمنتج مادي، ونزعة التأويل مع تطور الدراسة اللسانية، ابتعد علماء اللسانيات بالكلية عن النزعة الذاتية لما تحرر العلم اللساني من النزعة الذاتية، وأضحى اهتمامه الأكبر باللغة فقط، هنا ظهر تعريف جديد للنص هو: « كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة أي أن الكتابة هي نفسها تثبت النص» يفهم من هذا التعريف، أن كل نص جعلته الكتابة ثابتا تفسير ذلك، أن الفنان يقابل الطبيعة كل ما نراه هو جميل، المشكلة من يحول هذا الجمال للوحة فنية، كذا الأمر في ابداع النص الأدبي، كل ما نراه قابل لكي يكون ابداعا خطابيا، المشكلة من يفعل ذلك هو المالك لناصية اللغة، لأن الكتابة تتلو الكلام، هكذا يكون النص رسالة من الكاتب إلى القارئ.

نكتفي بالنظريتين لنطرح السؤال التالي: ما هو معيار الذي ينضبط به النص الفلسفي ؟

اتفقنا على رفض القراءة الفلسفية، ونبذ نظرية الثبات الأرسطية، وجب الأخذ بالقراءة البنيوية لأن هناك بنيات ثقافية واجتماعية تحدد معيار النص، هذا النص المنتج يتحدد من عنصرين أساسين:

العنصر البنيوي ويتضمن ثلاث بنيات:

1 . بنية دلالية: النص يشكله دال ومدلول، ويتضمن بنية صرفية ونحوية.

2 . بنية نصية: النص ينتج ضمن بنية نصية وعلاقة النص بهذه البنية علاقة صراعية ـ تفاعلية.

قادم تتطور هذه الأداة ويضحى بإمكان الانسان أن ينزل من المواقع الكتاب الذي هو يريد باللغة التي يريدها مع وظائف أخرى كالمقارنة ما أريد بيانه أن عمل الانسان هو عمل وظائف وليس نتيجة خرافة يسمونها العقل ونذكر أن العقل لا يعنى به المعنى اللغوي بل يعنى به ترادفه لكلمة منطق ونخص بالذكر منطق أرسطو.

3 . البنية الثقافية الاجتماعية: وتعبر عن المنتوج الثقافي والاجتماعي، لأن النص ينتج في هذا الجو.

العنصر الانتاجي: لما تجتمع هذه البنيات، أي بقوة الفعل والتفاعل، هنا ينفتح النص على الدراسة . راجع التناص .

طريقة مقاربة النص الفلسفي[111]: نحتاج إجراءات خمسة هي:

1) **المستوى الاشكالي:**

تقديم النص ضمن المقرر.

تحديد اشكالية النص في علاقاتها بالدرس.

2) **المستوى الدلالي:**

تحديد بنية النص الدلالية انطلاقا من لغته و مفاهيمه.

فتح دلالات النص على معانيه العميقة.

3) **المستوى التناصي:**

تحديد جنس التناص: تاريخي . ديني . علمي . فلسفي...

تحديد شكل التناص: داخلي . خارجي . معاصر . غير معاصر..

تحديد آلية التناص: معارضة . نقد . تحويل تضمين..

4) **المستوى التأويلي:** الكشف عن مقصدية النص.

5) **المستوى النقدي التقييمي:** الكشف عن منطق النص الداخلي والخارجي.

---

[111] هذه المقاربة نقلتها حرفيا من كتاب ديداكتيكية عبد الرحيم تمحري . محمد رويض الصفحة: 66 و 67 لأنها جديدة، وتخرجنا من المقاربة الكلاسيكية، إلا أنني أرى أن تكون أرضية نقاش بين الأساتذة بعد عمل جماعي لأن هناك نقاشات ستثار، وخاصة أن هناك مدارس لسانية لها السبق، وأنا العبد الضعيف أرى ضرورة مراجعة المنهاج ومسلماتها، ومن أهمها أن الحضارة تبدأ وتنتهي عند اليونان. هذا كذب على التاريخ، هي مسلمة أخذت بها المدرسة الفرنسية، والأصل أن مصدر الحضارة هو الشرق أين أشرقت الديانات، وأن الخراب جاء للأديان السماوية من الفلسفات، وهذا بحث يحتاج حوار وجهد معرفي.

تمهيد:

النص الفلسفيساير منظومات التعلمات المعمول بها، منذ نشأة المدرسة الجزائرية المستقلة من أجل ذلك نرصد ثلاث مراحل حاسمة، اقترنت بالمقاربات التعلمية المعتمدة:

1 . المقاربة بالمضامين:

سايرت بداية المدرسة الفرنسية، شملت مرحلة الستينات والسبعينيات من حياة المدرسة الجزائرية اقترنت، بالكتاب المدرسي الوجيز في الفلسفة للأستاذ محمود يعقوبي رحمه الله، المنهج الذي يكاد يكون نسخة طبق الأصل للمنهاج الفرنسي، المقاربة بالمضامين تنظر للكم المعرفي والقدرة على التحليل و امتلاك ملكة التركيب. يومها النص الفلسفي يقدم معقدا مبهما ملتبسا وعادة ما تكون النصوص، تعالج النسق العام للنظريات الفلسفية، كالنسق المقترن بفلسفة ماركس وهيجل و كانط وغيره مما هو هو مشتمل في المنهاج، النسق الفلسفي الاسلامي الموغل في التجريد والصورية كان له حضور كذلك المقاربة بالمضامين أي المحتويات تنتظم بهذه القواعد:

1. المعلم مالك المعرفة ينظمها و يقدمها للتلاميذ
2. التلميذ يكتسب المعرفة و يستهلك المقررات.
3. يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المخزونة في الكتب و المراجع والوثائق.
4. عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة.
5. وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي.
6. التركيز على منطق التعليم.
7. التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلم بالنسبة إلى كل نشاط على حدة.

منهج المعالجة بالمضامين وبناء تحليل النص:

المنهج المعتمد هو التحليل المنطقي الصوري مع اعتماد قواعد المنطق الأرسطي، الانتقال من المقدمات إلى النتائج، لذلك من شروط نجاح المعالجة التفلسف بالمطلق، وأن يعاد بناء النص بناء منطقيا، المعالج الناجح هو من يقحم أكبر قدر من المعلومات ويعتمد أساليب القدماء في تجزئة الأجزاء، وفتح المحصور والمراهنة على القدرة الذاتية في بناء الفرضيات، ومن ثمة المصادقة على صدقها أو كذبها. هذه الطريقة تجاوزها الحدث الفلسفي مع ظهور الجديد في فلسفة العلوم، والقطيعة مع البناءات الكلاسيكية المغطاة بثوب التصور الأرسطي تجلى ذلك م تواتر نظرية القطيعة الإبستيمولوجية التي قادها غاستون باشلار وبوبر وغيره. بالتالي تم تخطى مرحلة التحليل الفلسفي العقيم، وأعتبر التحليل الأرسطي للقضايا عبث فكري واستهلاك لمواهب في غير محله، يومها انتشر بين الناس كتاب قضايا فلسفية، وعبر عن هذه المرحلة أحسن تعبير، بالرغم من أن هذا الكتاب ما هو إلا ترجمة لمقالات فلسفية رافقت المنهاج الفلسفي في فرنسا يومها، والكاتب للأسف لم يصرح بذلك.

2 . المدرسة الأساسية والمقاربة بالأهداف: نظرية المقاربة بالأهداف هي تصور علمي يتخطى القراءة الفلسفية المحضة، و أضحى لمادة الفلسفة معنى، بعدما ما وضعت لها معالم، أين يحصر الدرس الفلسفي في منظومة التعلمات المحددة سلفا المقاربة بالأهداف تنتظم بهذه القواعد.

1. تنظيم الفعل التعليمي–التعلمي
2. إضفاء اللذة العقلية على الفعل التعليمي – التعلمي.
3. دعم فاعلية الممارسة البيداغوجية و تحسين مردوديتها.
4. غرس أسس العقل النير في تفكير المتعلمين.
5. التحكم في المادة التعليمية و التأكد من مدى تحققها.

معالجة النص وفق مقاربة الأهداف:

معالجة نص فلسفي هو الجواب على مشكلة معلقة، يفترض أن يكون لها حلا، والمنهج الصائب أن تعلق المشكلة في المقدمة، ويحتاج المعالج تحليلا يبنى فيه موقف صاحب النص مستقلا، ويشفعه بالحجة التي اعتمدها، ثم يقوم المعالج بنقد الموقف، ليصل في النهاية لخاتمة يفصل فيها المشكلة المعلقة بداية في المقدمة. بالتجربة تبين أن من يعالج النص هو في الحقيقة مجرد برمجية مثله مثل الترجمة الإلكترونية الفورية، بعد تجربة طويلة اكتشفنا عقم المقاربة بالأهداف، وكيف أنها تحول المتلقي لمجرد ذاكرة رقمية، ومن النتائج الوخيمة شيوع ظاهرة الغش وترك التلاميذ أقسامهم، وأضحى المقال الفلسفي مكرر عقيم وغير مجدي، بالمجمل هو منتج مكرر عديم الفائدة، مثله الدواء الذي تجاوز مدة صلاحيته.

3 . المقاربة بالكفاءات والقطيعة مع التصور الفلسفي ورفض مبدأ الثبات والقول بتجنيد ابداع المتلقي: المقاربة بالكفاءات ثورة هزت العالم وغيرته، والشواهد الواقعية لا تخطئها العين، غيرت الشعوب والأمم، السر في التغيير هو التحول الحضاري من القراءة الفلسفية إلى القراءة العلمية وأضحى الحسم في كل المشكلات، أثناء بناء التعلمات أو المعالجة هو الفصل العلمي، أضحى من التناقض الصارخ مثلا أن تغلب النظرية العقلية في الادراك، على النظرية العلمية الغشتالتية هذا أضحى من بديهيات فلسفة العلوم المقاربة بالكفاءات تنتظم بهذه القواعد:

1. بيداغوجيا الإبداع و إذكاء فكر المتعلم.
2. بيداغوجيا أكثر إجرائية مبنية على المعرفة و المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية.
3. عملية البناء تتم عن طريق أساليب يراها المدرس مناسبة.
4. تسهم بيداغوجيا الكفاءات في تنمية فكر المتعلم ودفعه إلى الإبداع.
5. إنها بيداغوجيا الإدماج.
6. الإدماج يندرج ضمن عملية توظيف المتعلم.

7. الانتقال من دائرة المعارف إلى دائرة المعارف الفعلية112.

المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصية، اللسانيات وعلم النص: لا يوجد تحليل نص هذا انتهى مع التحليلات الفلسفية ما هو موجود هو مقاربة نصية أين يدمج النص مباشرة في التعلمات ويدخل كنسق يعرف الموقف أو يدلل على صحته لما نعالج النظرية الرأسمالية نحتاج مقاربة من أعمدة بانيها و يُجعل النص مورد من الموارد ينهل منه المتعلم ويجند قدراته ليغرف منه معارفه أما وظيفة المعلم هو أن يجند المعارف ويحرسها.

أشكال النص المعالج:

النص الفلسفي لا يخرج عن الأشكال الآتية:

1. **النص الناطق أو المنطوق:**

ينساق في نظرية محددة المعالم صاحبه ناطق له نسق متعارف عليه تُصدقه القواميس الفلسفية المعتبرة والموسوعات العالمية الموقرة نص كانط في الواجب الأخلاقي لا يحتاج تأويل أو اسقاط واضح موضح بنفسه ونقس على ذلك.

2. **نص وضعية مشكلة:**

نص يُحمل على نسق فلسفي أو مطالب ابستيمولوجية أو قراءة ذاتية لموقف سبق التعرف عليه كنص علاقة الحق بالواجب لصاحبه ماهر عبد القادر محمد علي.

3. **نص مقارن:** العادة أن صاحب النص يقرن بين نسقين ظاهرا الاختلاف كأن يُقارن بين الاستلال الرياضي والاستدلال المنطقي وهذ النصوص متواترة في الامتحانات الخاصة والعامة.

[112] حسين شلوف رئيس المجموعة التخصصية في اعداد مناهج اللغة العربية دفاتر المركز رقم 21. 2012 صفحة 5. 13.

القراءة العلمية للنص الفلسفي تعريفه و أنماطه

تعريف النص الفلسفي: النص الفلسفي، هو حالة فكرية جامعة للفلسفات المعاصرة، بأفرعها ومناهجها التي رفضت فلسفة التراكم الأرسطي، وشروحات القرون الوسطى، تنظر للنص الفلسفي على أنه منتج خارج من ورشة عمل، تديرها الروبوتات. النص نسيج فكري متزن ومتميز مثله مثل السيارة المنتجة، وفق أروع خصائص الانتاج. لو قُدر لنا وجمعنا كما من النصوص الفلسفية، سنكون في معرض فاخر، يماثل أعظم معارض السيارات مع الفارق بين القيمة المادية للمنتج، والقيمة الفعلية المجردة التي تعطينا القدرة على تنويع المنتج. نحن لا نستطيع أن ننتج سيارة من سيارة، ونستطيع أن ننتج كما لا محدودا من نص فلسفي لوفرة المعنى، ودلالة المبنى، أين يتنافس المنتجون على تقديم أحسن منتج فكري له وظيفة عملية، هذا التعريف المعاصر للنص يختلف ويناقض التعريف المعمول به أيام المقاربة بالمضامين، وكذلك أيام المقاربة بالأهداف النص كما عرفه علماء اللغة الأوائل: « النص الأدبي والفلسفي هو ما لا يحتمل إلا معنى واحدا أو ما لا يحتمل التأويل» أصل هذا التعريف من الفلسفة اليونانية، ونظرية أرسطو في ثبات المعنى، وأن اللفظ ثابت معناه ومبناه، كقولنا أخت، وهذا يعني أن النص يقرأ القراءة المنطقية الأرسطية الصورية، ثورة العلم اللساني المعاصر وجهد فرديناند دو سوسور[113] أوقع الانقلاب، وبات النص هو العلامة متغير في معناه ومبناه، بمقتضى الوضعية الاجتماعية، والحالة النفسية. لما أقول مثلا العافية في الأغواط وأفلو تعني السلامة، المعنى في المغرب هو النار. لذلك المقاربة بالكفاءات في جيلها الأول والثاني، ترفض بالمجمل التحليل الفلسفي الأرسطي لفكرة الدال والمدلول، وبالتالي

---

[113] فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure ولد في 26 نوفمبر 1857 وتوفي في 22 فبراير1913 ، عالم لغوي سويسري شهير أب للمدرسة البنيوية في علم اللسانيات ومؤسس علم اللغة الحديث أخرج الدراسات اللغوية من التحليلات الفلسفية العقيمة المثقلة بالمنطق الصوري الأرسطي إلى علوم معاصرة تنافس العلوم بقوة مناهجها والأستاذ الذي لا يعرف هذا الانقلاب اللساني ولا يفقه معادلته لن يستطع أن يتجانس مع النصوص الفلسفية المدرجة في منهاج المادة.

النص لا ينظر إليه من حيث مباحث الفلسفة: الوجود، والقيم وغيرها، بل ينظر إليه من قبل الفلسفات، وهذا تغير كبير، يعيد النظر في قراءة النص من قراءة فلسفية، لينقله إلى قراءة أخرى هي العلمية تتوافق مع المدارس اللسانية المعاصرة، ومن لا علم له بالعلم اللساني يقع في مغالطة عظيمة، لما لا يفصل بين النص الصادر عن الانسان وبين الوحي، هذا لا تنطبق عليه القواعد اللسانية، لذلك من العبث ما نراه، أن بعض الحمقى والجهلة بالعلم الشرعي وقواعده، يحاول أن يسقط هذه العلوم اللسانية من أجل فهم الوحي، لما يعتبرون الوحي أنه من التراث، وأنه كنص قابل للدراسة والنقد لذلك أستاذ الفلسفة يتجانس، وذلك لما يمتلك أدوات التحليل. فلما يقف على نص شرعي يخضعه للنظرية السياقية الشرعية، النص القرآن يخضع في فهمه لعلم التفسير وعلمائه والاخبار عن النبي صلى الله عليه وسلم سنده علم الحديث ورجاله وهكذا، علماء الحديث يعرفون النص:« أن النص يتعين بالإسناد والتعيين والتحديد» أما علماء الفقه النص عندهم: « هو الدليل الصادر عن الوحي» النصوص أدبية وفلسفية أنواعها متعددة، ولها أبحاث خاصة في العلم اللساني، نذكر ببعضها من باب فذكر ان الذكرى تنفع المؤمنين:

النص الحجاجي: يكثر عند الفلاسفة الكلاسيكيين، ومن لا علم له بالتحولات البنيوية في حقل العلوم اللسانية، يعودُ تاريخ هذه النصوص إلى التاريخ اليونانيّ القديم، تحديداً على يد الفيلسوف اليونانيّ أرسطو الذي درس في مجال الظواهر المتعلّقة بالنصوص الحجاجيّة، فكان من دراساته كتابُ الجدل والخطابة، وكتاب السفسطة والشعر، وهو سائد في الفلسفة العربية المعاصرة، وهو من أسباب تخلفها. لذلك الفكر العربي المعاصر هو جدل، وحجاج، ومناظرات لا تسمن ولا تغني من جوع، وهو مرفوض في الفكر الفلسفي المعاصر، ويتم التعامل مع النصوص الحجاجية على أنها تراث فكري، يفترض التنبيه عن عقمه. لأن المتلقي لا يكتسب إلا بضاعة فكرية تراكمية ومن خصائصه وهي كثيرة، استخدام أدوات الربط المنطقي، كحروف العطف والروابط المنطقية: إذن، هكذا، لأن، كي، وأدوات التوكيد، وفعل الشرط وجوابه، ويكون الترابط بين فقرات النص ويستخدم الكاتب الضمائر، ومن الأساليب البلاغية، يعتمد المقابلة، والموازنة، والمجادلة، وأحيانا يدعم الكاتب النص، بأن يقتبس الأقوال والمواقف وما يعتمده الكاتب نذكر أهمها:

1 . الاستدلال وبناء الأقيسة.

2 . البرهنة المنطقية والاعتقاد بوجود أكذوبة العقل المجرد المنزه الموصل للحقيقة.

3 . المغالطة والتركيب بين النقيضين، واعتماد قاعدة المصادرة على المطلوب.

النص السردي: النص السردي نمط خاص، يبنى على ضمير المتكلم أنا فردا وجمعا، أو على ضمير الغائب، هو كذلك فردا وجمعا، ويكون المتكلم حاضرا هو من يسرد، ويخاطب، ويرسم عالم العلامة اللغوية في الدماغ. السرد خطاب لغوي نثري له مرجعية صادرة عن تصور علمي مقترن بالوقائع، أو هو وهم يجانس عالم الميتافيزيقا، النص السرد منغلق بفكرة الزمان والمكان وغايته الوصول لقيمة مدرجة ضمن الفلسفات علمية، أخلاقية، سياسية وغيرها، ونوجز أهم خصائصه:

1 . وحدة الموضوع والمنهج، وتثبيت فكرة الزمان والمكان

2 . غاية النص السردي تعليق القيمة والوصول إليها دائما، القيمة تكون مدرجة في الفلسفات باختلافها، مثلا نص في الأخلاق يدرج ضمن الفلسفة الأخلاقية، ولا يدرج ضمن مبحث القيم كما كان واقعا مع مقاربة الأهداف.

3 . البنيات المعرفية تعرف بقاعدة التتابع، لا قاعدة صدق المقدمات صدق النتائج.

4 . الحدث في النص السردي متغير بتغير صناعة الحدث، والمثال على ذلك القصيدة الكلاسيكية لها وحدة الوزن والقافية، ولذلك لا يستقل البيت الواحد عن القصيدة الأم، وهذا خلاف الشعر الحر، بمعنى أن النص الفلسفي السردي، لا يفترض فيه وحدة موضوع ومنهج، كما هو واقع في النص الأدبي والفلسفي، قبل ظهور ثورة العلم اللساني.

النص الاخباري: هذا النمط من النصوص هو الاخبار، وفيه يلتزم الكاتب الحياد، وتبقى وظيفته الوحيدة هو عرض المعلومة التي يريد ايصالها للمتلقي، وهو لا يعتمد ضمائر المخاطب والغائب وهذا النص عادة هو عرض لمعلومة أو موقف أو حالة ويترك فيها الحكم للمتلقي، هو من يفصل وله الخيار أن يقف مع المعلومة، أو يخالفها ويشترط فيه:

1 . أن يلزم الكاتب نفسه بالموضوعية ويبتعد عن الأحكام المسبقة، ويرفض منطق البداهة.

2 . الكاتب يلزم نفسه باستخدام أدوات الشرح، يمكنه العرض ويحق له أن يجمع بين الحقيقة والمجاز.

النص الوصفي: هو أهم النصوص الفلسفية، لأنه يضع المتلقي أمام حالة علمية أو فلسفية ويعنى بتشخيصها والبحث في خصائصها، إن كانت حالة النص علمية، يكشف الخصائص، ويبقي

على الخاصية المشتركة ما وافق فلسفة العلوم المعاصرة، وإن كانت حالة النص فلسفية، يضبط الحالة مع ما يوافق الفلسفة المدرجة. لنفترض أن النص يتناول الدولة، يوافق الفلسفة السياسية وإن تناول النص القيمة الأخلاقية، يوافق مباشرة فلسفة الأخلاق. ونذكر ونعيد أن المقاربة النصية في الجيل الثاني، ليس المنطلق مباحث الفلسفة، بل الفلسفات المعاصرة، أي أن التناول يأخذ الطبيعة الإبستيمولوجية، وهي لغة العصر، ويبتعد بالمطلق عن المباحث الكلاسيكية، النص الوصفي خصائصه كثيرة، نذكر أهمها موجزة:

1 . يتميز بالوحدة له مقدمة وعرض وخاتمة تفصل فيها المشكلة.

2 . يغلب ضمير الغائب.

3 . يستعين الكاتب بالمجاز ليوصل فكرته، ويحل بها مشكلة التعقيد والتداخل بين الصور والمعاني يعتمد الكاتب الأفعال الماضية والمضارعة، ويهتم بتحديد اطار الزمان والمكان.

4 . هو خلاف النصوص الكلاسيكية، المعنى لا يثبت على تصور واحد، بل تتعدد الصور الكاتب يستعين بالمنطق، والاستقراء، والاستنباط وهكذا.

النص الحواري: نمط غالب في النصوص الأدبية، وله وجود في النصوص الفلسفية، ونجدها خاصه في الفلسفات الكلاسيكية، وعند افلاطون تحديدا، ويأتي على شكل حوار بين متحاورين اثنين أو أكثر، وهو كمقاربة نصية يعتمد داخل الفصل من أجل الاثراء، وتحقيق غاية المقاربة وهو العمل الجماعي المنتظم بقواعد الحوار والسجال، يشترط فيه الوضوح التام، يجب أن نعرف من هو المحاور ؟ وما هو موضوع الحوار ؟ وما هي المنهجية المتفق عليها ؟ وأن يخضع المتحاورون لنظام التحاور، من خصائصه نجد:

1 . النص يحمل على السؤال والجواب.

2 . وظيفة المعلم يرقب منطق الحوار ويقف على الحياد، له الحق في التدخل، ويوقف الحوار إذا سجل أن هناك خروجا على القواعد الأولى، أو أن يعتمد أحد المتحاورين المصادرة على المطلوب أو يقع في تناقض من أجل ذلك، لا يسمح للمتحاورين في خوض المسائل الحوارية، إلا بعد معرفة القواعد الأولى المتعارف عليها والتي ذكرناها، ومن أهمها الوقوع أو الاسناد للمفارقات.

3 . يجب التحلي بأخلاق الحوار.

المذاهب الفلسفية: هل أصل المعرفة هو مُجَرَدُ تركيب بين العقل والتجربة ؟

إن المشكلة التي تواجهنا هنا، هي مشكلة أصل العلم الإنساني ومصدره فرضية النص. وفيها انقسم الفلاسفة إلى ثلاثة مذاهب:

الأَولُ مذهبُ العقليّين الذي يقُولون إن القوَّة العاقِلة في الإنسان ـ وهي في نظرهم، قوّة فطرية ـ هي الأصل الذي يصدر عنه كل علم حقيقي، أو أنها على الأخصِّ، مصدرُ أهمِ صفتينِ يتصف بهما العلم الحقيقي، وهما: صِّفتا الضّرورةِ والصدقِ المطلقِ؛

والمذهب الثّاني، مذهب التجريبيين الذين يرجعون كلِّ علم حقيقي إلى التجربة، ويصفون العقل قبل التجربة بأنه صفحة بيضاء؛ وقد يسمى هذ المذهب بمذهب الحسّييّن، إذا اعتبر الإدراك الخارجي ـ أي الإدراك عن طريق الحواسِّ ـ أصل كلِّ علم؛

والمذهب الثالث، مذهب النقديين الذين يحاولون **التوفيق بين الدعاوى المتعارضة** ح التي يدعيها أصحاب المذهبين الآخرين. ويفسر النقديون " العلم " بأنه نتيجة اجتماع عاملين ح أحدهما صوريٌّ يرجع إلى طبيعة العقل ذاته، والآخر مادي يتكون من الإحساسات الدّاخلة في الإدراكات الحسية. فإذا لم يوجد أحدُ هذين العاملين، استحال وجود علم حقيقي؛ إذ من المستحيل قطعا في نظرهم، أن نصلَ من طريق العقل الصرف، إلى حقائق لها أيَّةُ قيمة علمية على ما يدّعي العقليّون. و ... **بهذا يوفق كانط بين المذهب العقليّ والمذهب التجريبي** ح، ويصل إلى نقطة أبعد من كثير من مجرد التقابل بين الفكر والحس. فبالإحساسات نستطيع الوصول إلى علم صحيح م ص ن ، لأنها تخضع ـ كما يخضع الفكر نفسه ـ لصورة عقلية أوّليّة.

أزفلد كولبي

أحاور وأستنتج:

حوار بين تلميذين، الأول يتبنى المذهب العقلي، والثاني يتبنى المذهب التجريبي، كل واحد يعرض حجته ويفند حجة محاوره. يتدخل تلميذ ثالث ليوفق بينهما، معتمدا خاصية النقد، يكتشف الجميع التعارض، ثم التناقض وعقم الاستدلال المنطقي.

مسار الحوار:

1 . ذكر المسلمات التي يبنى عليها كل مذهب من المذاهب الثلاثة . العقلانية، التجريبية، النزعة النقدية الفلسفية.

2 . المحاور يدافع بالبرهان عن المذهب الذي يقتنع به، ويبطل بالبرهان ما لا يتفق معه.

أقرأ في الكتاب المدرسي[114]: أزفلد كولبي 1862 . 1915 باحث ألماني اهتم بعلم النفس التجريبي وأبدع فيه، ساهم في تقدم الفلسفة وخاصة منها الواقعية؛ وفي نظريته للمعرفة دافع عن البحث في الذات المدركة والموضوع المدرك من الكتب التي نشرها أصول علم النفس الحقيقة الواقعية الفلسفة المعاصرة المدخل إلى الفلسفة الذي عرف رواجا كبيرا مما جعل المترجمين يتهافتون عليه وطبع العشرات من المرات كان أولها سنة 1895.

ـ المحاكاة: بعد قراءة للنص وبعد التعرف على كاتبه أكتب تعليقا على صفحتك في الفاسبوك وأطلب التعليقات من زملائك.

كتابة بعض التعليقات[115]:

الآن فقط فهمت كيف يفكر الألماني وكيف يمتلك القراءة الصحيحة للكون و الحياة.

نعم العلم تجاوز الفلسفة الكلاسيكية من بقي الآن يؤمن أو يحتكم لخرافة العقل والحس ما أعظمه من فيلسوف.

---

[114] أحدد البنية الأم وهي القراءة الإبستيمولوجية المعاصرة وتحديد أن النص له سياق علمي.

[115] التعليقات تدمج المتعلم في فهم الفلسفات المعاصرة.

علمتني أستاذة الفلسفة أن العلم هو ملاذ الأمم و الشعوب وهو ناصرهم.

يا جماعة ساعدوني أريد كتب تتكلم عن فلسفة العلوم حتى أفهم وأفقه ما تقولون.

أنا رجل كبير أشارككم الرأي رغم جهلي بمباحث الفلسفة عرفت الآن فقط قيمة آيات حفظتها في محضرة المسجد القديم بمدينة أفلو يومها لم أفهم معناها وهي قوله تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَيَطْغَى أَنْ رَآهُ اسْتَغْنَى[116] إِنَّ إِلَى رَبِّكَ الرُّجْعَى ﴾ سورة العلق.

[116] الضمير يعود على العلم والله أعلم.

مذكرة تحليل نص فلسفي المذاهب الفلسفية الجيل الثاني

الأستاذ: كزواي الحاج العربي رقم المذكرة: 00 القسم: الثالثة آداب واحد التاريخ: 26/ 02/ 2019 م

المقطع التعلمي: بناء المقال الفلسفي

.مركبة الكفاءة: القدرة على إعادة بناء أفكار النص مع مقتضى قواعد التحليل.

الميدان: المذاهب الفلسفية.

مؤشر الكفاءة: القدرة على الكتابة الفلسفية الصحيحة وتتبع الخطوات المنهجية.

النص وضعية مشكلة: صدق المذاهب الفلسفية.

الكفاءة الختامية: يمتلك القدرة على الكتابة الفلسفية ولا يخرج عن نسق التحليل.

الفهم: يميز تمييزا واضحا بين التحليل الأدبي اللغوي والتحليل الفلسفي البنائي.

القيم: أي المسعى نحتاج إليه، المسعى الداعي إلى العمل النافع في الحياة أم المسعى الداعي إلى رجوع الإنسان إلى ذاته الباطنية لتحقيق ذاته ؟ المرجع التدرجات.

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	**السياق:** **هل أصل المعرفة هو مُجَردُ تركيب بين العقل والتجربة ؟ لصاحبه: أزفلد كولبي.** الصفحة 321 / الكتاب المدرسي. **السند:** نصوص فلسفية مختارة. **التعليمة:** قراءة النص والتحضير لعملية التحليل البنائية.	1 ـ الدفاع عن المذهب أو تفنيده. 2 . الأخذ بهما معا رغم تناقضهما. 3 القراءة الإبستيمولوجية ترفض ذلك.
	قراءة النص الوضعية مشكلة: يُقرأ النّص من **هل أصل المعرفة هو مُجَردُ تركيب بين العقل والتجربة** من طرف الأستاذ واثناء ذلك يجب التواصل بين المعلم والمتعلم، مع الاستعانة بالتواصل	

مرحلة بناء التعلمات	البصري والسمعي، مع الوقوف على القراءتين اللغوية وغير اللغوية أي الفلسفية، والتدرج في تفكيك علامات النص اللسانية كتفكيك علامة: المعرفة، العقل، التجربة، القطيعة الإبستيمولوجية، مغالطة التركيب. المقتضى هو النظرة البنيوية الشمولية، لا الجزئية التي تجزء المعنى وتفصله عن السياق العام للنص، هو نص يندرج ضمن ابستيمولوجية المعرفة الموازي للقراءة العلمية. **فهم المنطوق:** **1** . تقسيم النص إلى بنياته الثلاث ثم البحث عن البنية الأم، تغذية راجعة تمكن التلميذ من استرجاع الموارد. الأولى هي المذهب العقلي الثانية هي المذهب التجريبي الثالثة التوفيق بين متناقضين النتيجة الوقوع في الانسداد. جدلية العقل والتجربة قياس صوري مقدمته الكبرى كل معرفة صادرة عن العقل مقدمته الصغرى كل معرفة صادرة عن التجربة بعد حذف الحد المشترك تكون النتيجة التركيب بين ما هو عقلي وما هو تجريبي هذا الفعل فعله كانط حتى يبرر فلسفته. منهج العلم يرفض برهان القياس ويعتبره مفارقة العلم يبسط المعقد ويحلل المركب بالاستقراء المثال: **تجنيد موارد استخراج غاز الأوكسجين والهيدروجين من الماء:**	1 . ضبط القراءة والوقوف على الحركات. 2 . تجنيد الموارد. أبحث وأتعرف على الحجة العلمية الواقعية. الحذر من الخطأ اللغوي والاعرابي لما يكتب ويسجل التلميذ. الحذر من التناقض أو الوقوع في المصادرة على المطلوب.

	2 . البحث في المسار التاريخي والمعرفي للنص وجعله كمرحلة انطلاق لبناء المقال تفكيك النص وفق مقابلة ابستيمولوجية طرفاها العلم والفلسفة. **3** . الدفع بالتلاميذ للوقوف على مشكلة النص: العلم يتجاوز الفلسفات الكلاسيكية هو يحاكي قوانين الطبيعة لا يقرن بين أكذوبة العقل المجرد والحاسة العارفة؛ العلم يدرك بقوة الإحساسات الكائن العارف هو من يجند إحساساته ليفقه الكون وقوانينه. . يطلب من تلميذ تدوين ملخص يوجز طرح المشكل، ينتهي بصيغة تساؤل تم التوافق عليها: **طرح المشكل:** **يقرأ الأستاذ المقطع التالي قراءة واحدة:** الانقلاب الكوني عرفته المجتمعات الغربية، لما وعت عقم الفكر الفلسفي، فطرحته وأدركت أن الفلسفة الكلاسيكية وجدلية العقل والحواس هي مجرد مفارقة لا تسمن ولا تغني من جوع معرفي، وأن العلم كان السبب في هدم صرح الفلسفة القديمة والحديثة على السواء، وهذا يفضي لمشكلة ابستيمولوجية يطرحها صاحب النص هي: **الإنسان المالك لإحساساته هو وحده القادر على بناء معرفة علمية يقينية ؟** **4** . **استثمار النص:** تفكيك بنياته الفلسفية والتعرف على المحتوى الذي أراده صاحب النص. **احداث التغذية الراجعة واستثمار الموارد:** مساعدة التلاميذ على تقديم تعريفات واضحة لمفاتيح النص: أصل العلم ، المذهب العقلي، المذهب التجريبي، النزعة النقدية، كانط ... تعويد التلاميذ على استثمار هذه المصطلحات في بناء المقال. **ب . الرجوع إلى السبورة:**	يحسن بناء الحجة ويدلل على صدقها. الحذر من التكرار واعادة ذكر في التحليل مع ما الوصول إلى النتائج القطعية لا الظنية.

	I طرح المشكل: يطلب من تلميذ كتابة موجز مستأنسا بما سمع يحاول فيه حل مشكلة النص بلغته الذاتية، يقف على الأهم دون المهم، لكي يتركه للتحليل النهائي. **II محاولة حل المشكل**: عمل جماعي يطلب من كل مجموعة تقييد ما يجب و يفترض كتابته. 1 . **تحليل محتوى النص**: القطيعة الإبستيمولوجية مع الميراث الفلسفي الكلاسيكي، وضرورة الإيمان بنتائج المعرفة العلمية وقدرتها على إخراج الإنسان المعاصر من أزماته، وعليه أن يراهن على موضوعية البحث العلمي ومناهجه الاستقرائية هذه هي فلسفة العصر وهي الفلسفة الواقعية. **الرجوع إلى السبورة وتدوين ملخص من طرف تلميذ.** 2. **تقييم النص**: **السند**: حدود القوة.  1 . بين الدعاوى المتعارضة لا قيمة لشيء يوقع الناس في التعارض والتناقض. 2 . ويفسر النقديون " العلم " بأنه نتيجة اجتماع عاملين المعرفة ليس مجرد تركيبا بين متناقضين. 3 . بهذا يوفق كانط بين المذهب العقليّ والمذهب التجريبي هزيمة ألمانيا في الحبين العالمتين سببها المثالية الكانطية المتعالية. **الرجوع إلى السبورة وتدوين ملخص قيمي من طرف تلميذ.** **3 . بناء رأي شخصي**: **السند ويكبيديا**: بلغت الخسائر البشرية في معركة ستالينغراد حوالي 2 مليون ضحية.	

	ويكيبديا: من جانبها قامت شركة متلايف للتأمين على الحياة بتقدير لحجم الخسائر البشرية الألمانية خلال الحرب العالمية الثانية مع نهاية عام 1946 ليصل إجمالي الخسائر العسكرية فقط إلى 3,250,000 فرد، وهو التقدير الذي لايزال مُستخدمًا حتى الآن.  **الرجوع إلى السبورة وتدوين ملخص من طرف تلميذ لا يتجاوز ابستيمولوجية المعرفة.** **III حل المشكل : السند** قال **سفيان الثوري** رحمه الله تعالى: لَيْسَ العَالِمُ الَّذِي يَعْرِفُ الخَيْرَ وَالشَّرَّ، إِنَّمَا العَالِمُ الَّذِي يَعْرِفُ الخَيْرَ فَيَتْبَعُهُ، وَيَعْرِفُ الشَّرَّ فَيَجْتَنِبُهُ. قال **عمر** رضي الله عنه: ثلاثةٌ بهنَّ ينهدم الزمان: إحداهن زَلَّة العالِم. **الرجوع إلى السبورة وتدوين ملخص يفسح فيه للتلميذ أن يجيب عن فرضية صاحب النص ويفصل في المشكلة.**	
التدريب والاستثمار	**أحاور وأستمع وأطلب من التلاميذ تدوين مختصرات.** **التدريب:** أكتب مقالة فلسفية تعالج فيها مضمون النص.	المحافظة على نسق التحليل وفتح مجال الحوار بين المجموعات.

مقال نموذجي تحليل نص المذاهب الفلسفية الجيل الثاني أزفلد كولبي

. طرح المشكل: لقد ثبت لدى الفلسفة الكلاسيكية، أن للعقل مبادئ تنشئ المعرفة ابتداء من معطيات التجربة الحسية، وانتهاء بتجريد المحسوس وجعله معرفة حاصلة في الذهن دفعة واحدة. لذلك فصلت المذاهب الفلسفية القديمة و الحديثة، بين المعطيات الحسية والمعطيات العقلية هكذا نجد أن صاحب النص، قد قسم المذاهب إلى ثلاثة: المذهب العقلاني والمذهب الحسي وكيف حصل تأليف بينهما، مما أدى إلى نشأة النزعة النقدية على يد الفيلسوف الألماني إ. كانط فإذا كانت المشكلة هي أصل العلم الإنساني ومصدره، فهل نجد في معطيات العقل والحس ما يلبي أغراض بناء المعارف الإنسانية ؟ فلسفة العلم ولغة العصر ترفض ذلك، هي تراهن على العلم ونتائجه وتحدث القطيعة مع الميراث الكلاسيكي، الذي أنتج العقم الحضاري والثقافي، موقف صاحب النص لا ينفصل عن فلسفة القطيعة، لذلك هو يطرح المشكلة الآتية: لا مفر من القطيعة الإبستيمولوجية لأن القادم عنوانه العلم اليقيني ؟

. تحليل محتوى النص: يقر صاحب النص بداية أننا نعيش في هذا العالم، فنواجه إدراك متعدد فنقول مثلا هذا كتاب، وذاك صديق نتجاذب معه الكلام، ونقول هذه معادلة رياضية تحتاج إلى تحليل وهكذا، ويمكن أن نميز هنا بين نوعين من الوضعيات، نبدأ بالأولى وهي القائمة على المعطيات العقلية، هذا ينسجم مع النظرية العقلانية، هي نزعة فلسفية تقدس العقل وتجعله المصدر الأول لكل معرفة، هي فكر كلاسيكي تعارفت عليه الفلسفات القديمة كاليونانية والإسلامية وكذلك الحديثة كما نجد عند ديكارت مثلا. فلسفة أجمعت على أولوية العقل، وأن جميع المعارف تنشأ عن المبادئ القبلية والضرورية الموجودة في العقل أصلا. فلسفة لها مسلماتها ولعل من أهمها أن ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات العقل لا الحواس. لأن وجوده حاصل بالفطرة فهو الكائن الوحيد الذي يبني تصوراته ويصدر أحكامه، أما الحواس فهي لا تميزه، لأن هناك كائنات أخرى أقدر منه في ذلك، وإذا نظرنا إلى ما يصدر عنه من أحكام نجد أنها حدسية، تأتي مباشرة ودون وسائط، في مسار التفكير الإنساني فإننا نكتشف أن عقله يحدد وبشكل أولي معيار

الصدق والكذب، هو لا يجد صعوبة مثلا في تقبل في البديهية الرياضية القائلة:" إن الكل أكبر من الجزء". المصدر الثاني في المعرفة ندركه في فعل الحواس، هذا المبدأ أخذت به المدرسة الحسية التجريبية، هي مدرسة فلسفية حديثة من روادها نجد د. هيوم و ج. س. ميل و جون لوك، فلاسفة إنجليز اتفقوا على أن المعرفة ترابط إحساسات. لا يكون الصوت مسموعا إلا إذا سمع، ولا يكون الشيء مشاهدا إلا إذا شوهد، أقروا أن الأعمى لا يدرك الألوان، وأن الأصم لا يدرك الألحان وأن من فقد حاسة يكون قد فقد معرفة، مذهب كغيره من المذاهب الكلاسيكية في الفلسفة، له مسلماته ولعل من أهمها: إن العقل لا يستطيع أن يضع معرفة، لأنه لا ينشأ بالفطرة، هذا يبطل النظرة العقلانية، فسروا أن الأحكام الناشئة بالحواس أنها ثابتة في الزمان والمكان، طعم العسل حلو هذه حقائق ثابتة، أما الأفكار هي متغيرة، هذا دليل على أنها مكتسبة بالخبرة لا بالفطرة، من المسلمات كذلك أن المعرفة مهما بدت مجردة، فهي ترتد بالضرورة إلى التجربة الحسية، مجموعة أشجار توحي بفكرة العدد، رؤية الشمس توحي بفكرة القرص رؤية الجبل توحي بفكرة المثلث والشواهد هنا كثيرة. هكذا نصل إلى الحقيقة وهي أن الإنسان يولد صفحة بيضاء، وفعل التجربة يبني معارفه. صاحب النص لا يرى التناقض بين المذهبين العقلي والحسي، يرى أن إمكانية الجمع بينهما متاحة، وأن ما حقق هذا الجمع والتركيب كانط وفلسفته، هي تصنف على أنها مثالية وعقلية ونقدية، فلسفته لها صورة أخلاقية، هذا المسار الجدلي الذي طرفاه العقل والحس انتهى بعملية تركيب عبر عنها هيجل بقوله : " إن ما هو عقلي هو واقعي وما هو واقعي هو عقلي". هنا يطرح صاحب النص السؤال التالي: هل التركيب بين العقل والحس أفضى لمعادلة جديدة أم هو الانسداد الجواب هو الانسداد الذي عجل بالثورة على كل ما هو فلسفي ميتافيزيقي مفارق للحس، وينتهي للنتيجة الآتية: فبالإحساسات نستطيع الوصول إلى علم صحيح.

. تقويم النص: إن من يستقري واقع المعرفة الإنسانية سيكتشف أن إدراك العالم لا يحصل إلا بوسائط العلم ونتائجه، وأن مفارقة العقل والحس هي لغة فلسفية لا تقدم ولا تؤخر، وأن الرهان واقع وحاصل بمدى تقدم العلوم وتطور أدوات بحثها، وأن الدعاوي والسجال الفلسفي يحصر الإنسان ويضعه في حيز منغلق مظلم.

. **بناء رأي شخصي**: إن ضعف الإنسان وعجزه يمكن تجاوزه بوسائل البحث والمناهج، وهي لا تخرج في كل الأحوال عن الطريقتين المتعارف عليهما وهما إعمال العقل وتحقيق انطباق الفكر مع ذاته، وتفعيل قوة الحواس وتحقيق مبدأ انطباق الفكر مع الواقع، محصلة الجهد الإنساني هي البحث عن المعرفة وتجاوز العوائق، وهذا يتاح بتوسيع مجالات التفكير الفلسفي وكذلك إضافة الجهد لتوسعة المعارف العلمية، العلم لا يأتي من عدم هو حاصل بالضرورة من إعمال العقل والحس.

حل المشكل: المذاهب الفلسفية تفسر التنوع والاختلاف توسع مجال الدراسات الفلسفية التي تحاول قدر الإمكان التذليل من الإشكاليات الإنسانية القائمة، وذلك بإبداع مناهج توفق العقل والحس إلى ما يجب فعله، في تصور ونسق عام، ينطلق من الكليات العامة ليصل إلى الجزئيات الخاصة، تطور المعرفة هو مسار محكوم بالتاريخ والجغرافيا والعلم لم ينشأ من عدم هو كعيره من المعارف يندرج في أنساق حركة التاريخ وتطور الإنسان يذكرنا بمقولة أرسطو قديما:" إنه لا علم إلا بالكليات".

علاقة الحقوق بالواجبات

متى يصدق القول: إن للحق واجبا مناظر له، وإن للواجب حق يترتب عليه ؟

إن الحقوق تكون موجبة وسالبة فرضية النص: لي الحق في أن أناقش، أو لي الحق في أن أمارس شعائر، هذا يعني أنني حر في هذه الأمور ولا يحق لأحد أن يتدخل فيها؛ أو، قل على سبيل المثال: لي الحق في أن أتقاضى أجرا لا يقل عن الحد الأدنى، أو لي الحق في العلاج الطبي...**وهذا يعني أنه يجب ضمان مثل هذه الأشياء لي. ح**

والآن يبدو من الواضح, المعنى الذي بموجبه تتطلب الحقوق التزامات من قبل الآخرين؛ أو حتى السلطات عليها واجب أن تدعني وشأني، أو أن تقدم لي الخدمات التي أطلبها. **فالحقوق إذن تتضمن الواجبات** ح ، تتضمن أنه إذا كان من واجب شخص س أن يترك بمفرده، أو أن يقدم له خدمة، إذن الشخص ص له الحق في أن يتركه الأول بمفرده، أو يقدم له خدمة. إننا نلاحظ هنا أن العلاقة بين الحقوق والواجبات هي علاقة تسير في اتجاهين. ولكنني أرى أن هذه المسألة موضع شك. خذ، على سبيل المثال ما يلي: إذا سألني زميل لي أن أقدم له كتابا بحوزني وهو يحتاج إليه ولا أستعمله أنا، أظن أنه من واجبي أن أعيره إياه، ولكنني لا أظن أن له الحق في أخذ الكتاب.

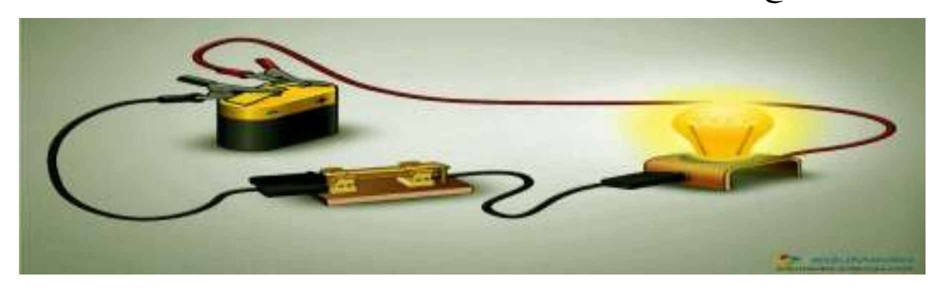
ومثال آخر: إذا كنت أسير بسيارتي ولدي مقعد خال بالسيارة وشاهدت رجلا يبحث عن وسيلة مواصلات وهو يمشي، أظن أنه ينبغي علي أن آخذه في السيارة، ولكنني لا أظن أن له الحق في ركوب السيارة معي.

بطبيعة الحال من الممكن أن نتغلب على هذه الصعوبة عن طريق تحديد استعمال كلمة " واجب"**م ص ن** بحيث تطبق فقط على تلك الالتزامات التي يكون للآخرين حقوق فيها.

ماهر عبد القادر محمد علي

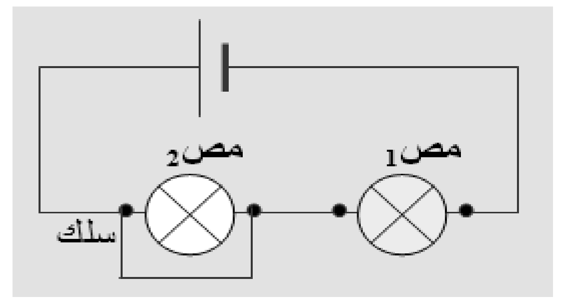
تجنيد موارد: علاقة الحقوق بالواجبات نص وضعية مشكلة.

لاحظ الصورة وقارن بين الموجب والسالب في الدارة وهل يمكن اسقاط ذلك على نظرية الحق والواجب واستنتج :



الدائرة الكهربائية (بالإنجليزية: Electrical network) تنتج دارة كهربائية عن طريق توصيل عدة أجهزة ثنائية الأقطاب مع بعضها بحيث تكون شبكة مغلقة حتى تعمل. ولتبسيط ذلك نأخذ دارة بسيطة تتكون من بطارية ومصباح ومفتاح. عند غلق الدارة تلاحظ إضاءة المصباح وذلك بسبب مرور تيار كهربائي.

ماهي الدارة المستقصرة هل تمكننا من تفسير أزمة الأسرة المعاصرة:



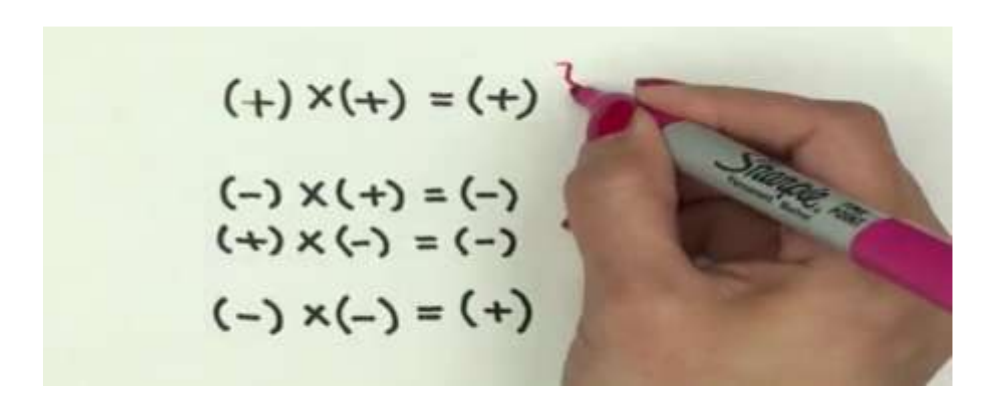
تحقق التركيب الكهربائي المبين في المخطط 1 مع إضافة سلك توصيل بين طرفي المصباح 1:

الملاحظة:

- مص1 لا يتوهج .

- مص2 يزداد توهجا.

لاحظ الصورة ضع مكان علامة الموجب حق ومكان علامة السالب الواجب واستنتج:



1 – أكمل ملئ جداول أعداد متناسبة ؟

34	......	2
......	6	1

19	......	13
......	12	52

65	......	45
13	15	......

8	......	64
2	6	......

قَالَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِنَّ
إِبْلِيسَ يَضَعُ عَرْشَهُ عَلَى الْمَاءِ ثُمَّ يَبْعَثُ
سَرَايَاهُ فَأَدْنَاهُمْ مِنْهُ مَنْزِلَةً أَعْظَمُهُمْ فِتْنَةً
يَجِيءُ أَحَدُهُمْ فَيَقُولُ فَعَلْتُ كَذَا وَكَذَا فَيَقُولُ
مَا صَنَعْتَ شَيْئًا قَالَ ثُمَّ يَجِيءُ أَحَدُهُمْ فَيَقُولُ
مَا تَرَكْتُهُ حَتَّى فَرَّقْتُ بَيْنَهُ وَبَيْنَ امْرَأَتِهِ
قَالَ فَيُدْنِيهِ مِنْهُ وَيَقُولُ نِعْمَ أَنْتَ

رواه مسلم

مذكرة تحليل نص فلسفي الجيل الثاني

الأستاذ: كزواي الحاج العربي رقم المذكرة: 00 القسم: الثالثة آداب واحد التاريخ: 26/ 02/ 2019 م

المقطع التعلمي: بناء المقال الفلسفي

.مركبة الكفاءة: القدرة على إعادة بناء أفكار النص مع مقتضى قواعد التحليل.

الميدان: الأخلاق الموضوعية و النسبية.

مؤشر الكفاءة: القدرة على الكتابة الفلسفية الصحيحة وتتبع الخطوات المنهجية.

النص وضعية مشكلة: علاقة الحقوق بالواجبات لصاحبه: ماهر عبد القادر محمد علي

الكفاءة الختامية: يمتلك القدرة على الكتابة الفلسفية ولا يخرج عن نسق التحليل.

الفهم: يميز تمييزا واضحا بين التحليل الأدبي اللغوي والتحليل الفلسفي البنائي.

القيم: فهم سلوكات الناس الأخلاقية في الحياة العامة بالتحليل والتأمل. المرجع التدرجات.

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	السياق: علاقة الحقوق بالواجبات لصاحبه: ماهر عبد القادر محمد علي الصفحة 81 / الكتاب المدرسي. السند: نصوص فلسفية مختارة. التعليمة: قراءة النص والتحضير لعملية التحليل البنائية.	1 - العدل وفلسفة الحق والواجب توجد بمقتضى الوجود والتعايش. 2 - التذكير بخطوات منهجية تحليل النص الفلسفي ؟
	قراءة النص الوضعية مشكلة: يُقرأ النّص من علاقة الحقوق بالواجبات من طرف الأستاذ واثناء ذلك يجب التواصل بين المعلم والمتعلم، مع الاستعانة بالتواصل البصري والسمعي، مع الوقوف على القراءتين اللغوية وغير اللغوية أي الفلسفية، والتدرج في تفكيك علامات النص اللسانية كتفكيك علامة حق وعلامة واجب بمقتضى	

مرحلة بناء التعلمات	النظرة البنيوية الشمولية لا الجزئية التي تجزء المعنى وتفصله عن السياق العام للنص هو نص يندرج ضمن ابستيمولوجية المعرفة الموازي للقراءة العلمية. فهم المنطوق: 1 . تقسيم النص إلى بنياته الثلاث ثم البحث عن البنية الأم، تغذية راجعة تمكن التلميذ من استرجاع الموارد. الأولى هي الحق الثانية هي الواجب الثالثة العلاقة بينهما تناسبية رياضية. فرضية صاحب النص. 2 . البحث في المسار التاريخي والمعرفي للنص وجعله كمرحلة والانطلاق لبناء المقال تفكيك النص وفق مقابلة رياضية فيزيائية. 3 . الدفع بالتلاميذ للوقوف على مشكلة النص: الأخلاق هي المولد الذي ينتج طاقة التعايش داخل الفئة الاجتماعية الواحدة، تنتج قياران متعاكسين متناظرين ومتناسبين، يمرران الموجب والسالب هما قطبي الحق والواجب. . يطلب من تلميذ تدوين ملخص يوجز طرح المشكل، ينتهي بصيغة تساؤل تم التوافق عليها: طرح المشكل: يقرأ الأستاذ المقطع التالي قراءة واحدة: الفرد هو نواة المجتمع لما يشكل الأسرة، هنا تكون علاقته بمن حوله علاقة تفاعل بين طرفين هما طرفي الخير والشر؛ أي إنّه يجب تحقيق موازنة متبادلة له وعليه، هو كائن ينشط بالعمل ويحقق ذاته بمشروعه	1 . ضبط القراءة والوقوف على الحركات. 2 . تجنيد الموارد. أبحث وأتعرف على الحجة العلمية الواقعية. الحذر من الخطأ اللغوي والاعرابي لما يكتب ويسجل.

	السياسي الذي يتبناه؛ هذا يفضي به قسرا لمعادلة الحياة، يعني أن يتمتّع بالحقوق التي له، ويؤدّي الواجبات التي عليه. مشكلة النص: الحياة تناسب بين فلسفة الحق وفلسفة الواجب ؟ 4 . استثمار النص: تفكيك بنياته الفلسفية والتعرف على المحتوى الذي أراده صاحب النص.	الحذر من التناقض أو الوقوع في المصادرة على المطلوب.
	احداث التغذية الراجعة واستثمار الموارد: مساعدة التلاميذ على تقديم تعريفات واضحة لمفاتيح النص: الحق، الواجب، الحياة الجماعية، التناسب، العدل فلسفة حياة ووجود ومآل تعويد التلاميذ على استثمارها في بناء المقال.	يحسن بناء الحجة ويدلل على صدقها.
	ب . الرجوع إلى السبورة: I طرح المشكل: يطلب من تلميذ كتابة موجز مستأنسا بما سمع يحاول فيه حل مشكلة النص بلغته الذاتية، يقف على الأهم دون المهم، لكي يتركه للتحليل النهائي. II محاولة حل المشكل: عمل جماعي يطلب من كل مجموعة تقييد ما يجب و يفترض كتابته. 1 . تحليل محتوى النص: البحث في موقع الحقوق والواجبات من فضيلة العدل أساسه علاقة الفرد بالمجتمع هي علاقة منتظمة بقوة القانون الوضعي الممثلة في مؤسسات الدولة وهياكلها المعنوية وكذا بقوة قانون الإلزام الذي هو من مباحث فلسفة الواجب. الرجوع إلى السبورة وتدوين ملخص من طرف تلميذ. 2. تقييم النص: السند: سحب رخصة السيارة بحساب النقاط بالاستعانة بالرادار والحاسوب.. قيمة النص علمية سنده المنهجي النسق الرياضي والعلم الفيزيائي. 1 . وهذا يعني أنه يجب ضمان مثل هذه الأشياء لي: الضامن هنا	الحذر من التكرار واعادة ذكر في التحليل مع ما الوصول إلى النتائج القطعية لا الظنية.

	القراءة العلمية الواقعية اليقينية. 2 . فالحقوق إذن تتضمن الواجبات: نتيجة لاستقراء تام اتفاق الفكر مع الواقع. الرجوع إلى السبورة وتدوين ملخص قيمي من طرف تلميذ. 3 . بناء رأي شخصي: السند: احصائيات العنف والجريمة والتفكك الأسري وشيوع الذاتية والأنانية والسقوط في قانون ابن خلدون الرهيب: في أنّ المغلوب مولع أبدًا بتقليد الغالب. الرجوع إلى السبورة وتدوين ملخص من طرف تلميذ لا يتجاوز أبستمولوجيا المعرفة. III حل المشكل : السند: يقول ف. نيتشه: إذا أساء إليك أحد فقل له: إنني أغفر لك ولا أقدر أن أغفر لك ما جنيته أنت على نفسك. الرجوع إلى السبورة وتدوين ملخص يفسح فيه للتلميذ أن يجيب عن فرضية صاحب النص ويفصل في المشكلة.	
التدريب والاستثمار	أحاور وأستمع وأطلب من التلاميذ تدوين مختصرات. التدريب: أكتب مقالة فلسفية تعالج فيها مضمون النص.	المحافظة على نسق التحليل وفتح مجال الحوار بين المجموعات.

نص ناطق الشعور و اللاشعور[117]

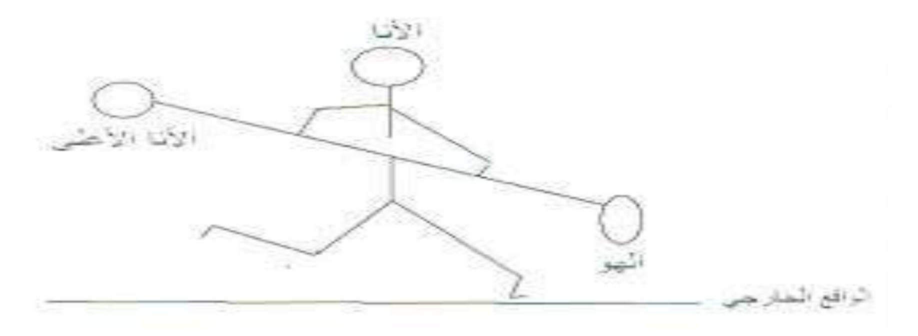
إن تقسيم الحياة النفسية إلى ما هو شعوري وما هو لا شعوري، هو الفرض الأساسيُّ الذي يقوم عليه التحليل النفسي **فرضية النص**. وهذا التقسيم وحده هو الذي يجعل من الممكن للتحليل النفسي أن يفهم العمليات المرضية في الحياة العقلية . وهي أمور هامَّةٌ وأن يجد لها مكانا في إطار العلم. وبعبارة أخرى، إنَّ التحليل لا يمكنه أن يقبل الرّأيَ الذي يذهب أي أنَّ الشُّعورَ هو أساس الحياة النفسية وإنَّما هو مضطرٌ إلى اعتبار الشعور كخاصيِّة واحدة للحياة النّفسية، وإنّما هو مضطر إلى اعتبار الشُّعور كخاصية واحدة للحياة النفسية، وقد توجد هذه الخاصية مع الخصائص الأخرى للحياة النّفسية أو قد لا توجد. **ويرى مُعظم الناس الّذين تعَّلموا شيئا من الفلسفة أنَّ فكرة وجود أيِّ شيء نفسيٍّ دون أن يكون شعوريا أيضا، إنما هي فكرة لا يمكن تصورها على الإطلاق**، بل أنّها تبدو لهم أمرا محالا وغير مقبول أصلا من الناحية المنطقية. وإنّي أعتقد أن ذلك يرجع فقط إلى أنهم لم يدرسوا مطلقا الظواهر المناسبة الخاصّة بالتنويم المغناطيسي والأحلام، وهي ظواهر تستجوب هذه النتيجة، بصرف النظر عن دلالتها المرضية وهكذا **نرى أنّ علم النفس الذي يقتصر على دراسة الشعور لا يستطيع حل مشكلتي الأحلام والتنويم المغناطيسي**. ولكننا توصلنا فقط إلى لفظ أو مفهوم " اللاشعور " عن طريق آخر، وذلك بتوجيه عنايتنا إلى بعض الخبرات التي يظهر فيها أثر الدينامية العقلية. لقد اضطررنا لأن نفترض وجود عمليات عقلية أو أفكار قويّة جدا تستطيع أن تحدث في العقل جميع الآثار التي تحدثها الأفكار العادية بالرغم من أنها لا تصبح هي نفسُها شعورية. إنّ هذه هي النقطة التي تتدخّل عندها نظرية التحليل النفسي لتؤكد أنّ السبب في أن مثل هذه الأفكار لا يمكنها أن تُصبح شعورية هو أن هناك قوّى معينة تقاومها. وهناك حقيقة تجعل هذه النظرية غير قابلة للرفض، هي أننا وجدنا في التحليل النفسي وسيلة يمكن بها إزالة القوة المقاومة وجعل الأفكار وجعل الأفكار المقامة شعورية. ونحن نسمّي الحالة الّتي تكون فيها الأفكار قبل أن تصبح شعورية بِ " الكبت ". إننا إذن نستمد مفهومنا عن اللاشعور من نظرية الكبت، ونعتبر المكبوت كنموذجٍ للاشعور **م ص ن**.

س . فرويد

[117] النص عملية ادماج يحتاجها الأستاذ لما يشرع في نقد مدرسة التحليل النفسي.

تجنيـــد موارد نص ناطق الشعور و اللاشعور

يطلب الأستاذ من التلاميذ رسما كاريكاتوريا يلخص نظرية التحليل النفسي وجاء أحسن رسم هكذا:



المحاكاة: ينظم الأستاذ مناظرة بين مجموعتين تمثلان القسم المجموعة الأولى تختار من يتحدث باسمها وتدافع عن المناهج الكلاسيكية في العلاج النفسي المجموعة الثانية تختار من يتحدث باسمها وتفصل في قيمة العلاج العيادي وأنه البديل الوحيد لإزاحة نظرية الوهم والخرافة.

مسار المناظرة:

1 . ذكر قيمة ونتائج التفكير الفلسفي وكيف تمكن من أن يسود زمنا ممتدا من قبل بعثة المسيح حتى عصر النهضة الأوروبية.

2 . الثورة الثقافية والثورة الصناعية أطاحت بصرح الفلسفة وجعلتها هباء منبثا في فضاء التاريخ.

.

مذكرة تحليل نص ناطق الشعور و اللاشعور الجيل الثاني

الأستاذ: كزواي الحاج العربي رقم المذكرة: 00 القسم: الثالثة آداب واحد التاريخ: 02 / 10/ 2017 م

المقطع التعلمي: بناء المقال الفلسفي.

مركبة الكفاءة: القدرة على إعادة بناء أفكار النص مع مقتضى قواعد التحليل.

الميدان: ادراك العا لم الخارجي.

مؤشر الكفاءة: القدرة على الكتابة الفلسفية الصحيحة وتتبع الخطوات المنهجية.

النص المنطوق: من الشعور إلى اللاشعور سيغموند فرويد.

الكفاءة الختامية: يمتلك القدرة على الكتابة الفلسفية ولا يخرج عن نسق التحليل.

الفهم: يميز تمييزا واضحا بين التحليل الأدبي اللغوي والتحليل الفلسفي البنائي.

القيم: يمتلك القدرة على استيعاب أثر اللاشعور من أجل تشخيص المرض النفسي وتفسيره بمقتضى مناهج التحليل النفسي.

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	1. السياق: النص منطوق من الشعور إلى اللاشعور س . فرويد 1856 . 1939 م الصفحة 35 / الكتاب المدرسي. التعليمة: قراءة النص والتحضير لعملية التحليل البنائية.	1 . كيف تتميز الحياة الشعورية عن اللاشعورية و ما أدلة التمايز ؟
	2. قراءة النص المنطوق: يُقرأ النّص من الشعور إلى اللاشعور من طرف الأستاذ، واثناء ذلك يجب التواصل بين المعلم والمتعلم، مع الاستعانة بالتواصل البصري والسمعي، مع الوقوف على القراءتين اللغوية	

مرحلة بناء التعلمات	وغير اللغوية أي الفلسفية والتدرج في تفكيك علامات النص اللسانية، كتفكيك علامة شعور وعلامة اللاشعور بمقتضى النظرة البنيوية الشمولية لا الجزئية التي تجزء المعنى وتفصله عن السياق العام للنص. 3. **فهم المنطوق:** **1** . تقسيم النص إلى بنياته الثلاث ثم البحث عن البنية الأم، تغذية راجعة تمكن التلميذ من استرجاع الموارد. 1. البناء النفسي: الأنا الأعلى و الأنا والهو هو المدخل الوحيد لفهم الحياة النفسية وتفسيرها. 2. عوائق الإبستيمولوجية الشعور وإمكانية تبريره. 3. الخروج من العائق باعتماد مناهج مدرسة التحليل النفسي وتأسيس علم النفس العيادي. **2** . البحث في المسار التاريخي والمعرفي للنص وجعله كمرحلة انطلاق لبناء المقال. **3** . الدفع بالتلاميذ للوقوف على مشكلة النص: كيف تم الفصل بين الأحوال النفسية الشعورية واللاشعورية ؟ هل الفصل عجل بتأسيس مدرسة جديدة في حقل علم النفس هي مدرسة التحليل النفسي ؟ يقرأ الأستاذ: الثورات العلمية أخرجت أوروبا من الحقب الفلسفية إلى الأزمنة الحديثة والمعاصرة، استعان العلماء بالمناهج الاستقرائية و النسق الرياضي لفهم الكون والحياة، هذا يفسر نشأة علم النفس العيادي، الذي أرسى مقدماته الأولى العالم س . فرويد. إلا أن العائق الذي أخل بنسقه العلمي أنه جعل الشعور متضمنا في البناء النفسي، وهذا ما أراد أن يبرره عسى	1 . ضبط القراءة والوقوف على الحركات. 2 . تجنيد الموارد. أبحث وأتعرف على الحجة العلمية الواقعية

	ولعل أن يتجاوز العائق الآتي: **هل نفي الشعور يفضي بالضرورة لنقيضه ؟** **استرجع القاعدة المنطقية: نفي النفي إثبات.** . يطلب من تلميذ تدوين ملخص يوجز طرح المشكل، ينتهي بصيغة تساؤل تم التوافق عليها. 4 . **استثمار النص:** تفكيك بنياته الفلسفية والتعرف على المحتوى الذي أراده صاحب النص. **احداث التغذية الراجعة واستثمار الموارد:** مساعدة التلاميذ على تقديم تعريفات واضحة لمفاتيح النص: الشعور، اللاشعور، الحياة العقلية، التحليل النفسي، الشعور كخاصية، الفلسفة، التنويم المغناطيسي مع تعويد التلاميذ على استثمارها في بناء المقال. **ب . الرجوع إلى السبورة:** **I طرح المشكل:** يطلب من تلميذ كتابة موجز يحاول فيه طرح مشكلة النص بلغته الذاتية، يقف على الأهم دون المهم، لكي يتركه للتحليل النهائي. . بدأت الدراسات النفسية فلسفية خالصة مقترنة بفكرة الشعور وانتهت علمية مع فرضية اللاشعور، التي جعلت العالم سيغموند فرويد يؤسس مدرسة التحليل النفسي: **هل القول بمبدأ الشعور السابق وحضور اللاشعور اللاحق يخرج مدرسة التحليل النفسي من مأزق الابستمولوجيا ؟** **II محاولة حل المشكل:** يطلب من كل تلميذ كتابة جزئية من التحليل. 1 . **تحليل محتوى النص:** البناء النفسي عند فرويد وفصل الأنا عن الأنا الأعلى، وجعل الهو محتوى الأحوال اللاشعورية	فرضية اللاشعور وعلاج أمراض الهستيريا. الحذر من الخطأ اللغوي والاعرابي لما يكتب ويسجل. الحذر من التناقض أو الوقوع في المصادرة على المطلوب. يحسن بناء الحجة ويدلل على صدقها.

	مكن من فهم الحياة النفسية، وجعل التحليل النفسي المدخل لفهمها ومن ثمة تشخيصها، مع فرض فرضيات علاجها، لأن الأنا لا تنفصل عن غرائزها كغريزة الليبدو والتحطيم. 2. تقييم النص:السند: الأحلام  سند يوضع أمام المتعلم ليمكنه من بناء أحكام صادقة تنصف صاحب النص، يجب أن يسترجع التلميذ الكفاءة الختامية للدرس، وهي أن المناهج العلمية في علم النفس تجاوزت المناهج الفلسفية العقلية مع تبرير ذلك. **الرجوع إلى السبورة وتدوين ملخص من طرف تلميذ.** **3 . بناء رأي شخصي: السند: الإعتراف في المسيحية هو تطهير الذات من الذنوب، يقابله التداعي الحر ونظرية التطهير عند فرويد الوقوع في المفارقة.**  هل الحياة النفسية بسيطة تفسر بالمناهج التجريبية المعمولة بها في علوم المادة أم هي أعقد ؟ سؤال ابستمولوجي يطرح للنقاش ويتلقى الأستاذ الإجابة، الإجابات لا تخرج عن التساؤل التالي:	الحذر من التكرار واعادة ما ذكر في التحليل مع الوصول إلى النتائج القطعية لا الظنية.

	هل يمكن بلوغ حقيقة ما ندرك ؟ راجع التدرجات **الرجوع إلى السبورة وتدوين ملخص من طرف تلميذ.** **III حل المشكل** :**السند**: الاكتئاب داء العصر  المؤكد أن نشأة علم النفس العيادي لم يحل المشكلة، السؤال الإبستيمولوجي : هل نفصل في المشكلة بالبداهة ونقول أن مدرسة التحليل النفسي، مثلها مثل مدارس علم النفس التجريبي الأخرى يمكن مقارنتها بعلم الفيزيولوجيا مثلا ؟	
التدريب والاستثمار	**أحاور وأستمع وأطلب من التلاميذ تدوين مختصرات على السبورة:** **الطريقة الأولى:** أقسم التلاميذ مجموعات بالتدرج وأكلف كل مجموعة بمهمة، مثلا المجموعة الأولى وظيفتها الوقوف على المصطلح والمعنى في النص المجموعة الثانية وظيفتها بناء طرح المشكل المقدمة، وهكذا يكون العمل في كل الأحوال بالتناوب والترتيب. **الطريقة الثانية:** بعد نهاية الوحدة وهي هنا الشعور واللاشعور من ميدان ادراك العالم الخارجي، أجعل التدريب في نهاية الوحدة نص من الشعور إلى اللاشعور، ويطلب الأستاذ من التلاميذ تحضيره مع تقديمه على شكل عمل مشترك بين التلاميذ والأستاذ. **التدريب:** أكتب مقالة فلسفية تعالج فيها مضمون النص.	المحافظة على نسق التحليل وفتح مجال الحوار بين المجموعات.

علم النص القراءة اللسانية الإبستيمولوجية السؤال بين المشكلة والاشكالية 1

السؤال بين المشكلة والاشكالية

: ﴿ من بين البصائر العظيمة التي زودنا بها وصف أفلاطون لسقراط هي، على العكس مما يظن بشكل عام، أن طرح الأسئلة أصعب من الإجابة عنها **فرضية النص**. فعندما لا يقتدر المتحاورون في الحوار السقراطي على الإجابة عن أسئلة سقراط المحرجة ويحاولون قلب الأمر بأن يسلموا بما يفترضون أنه الدور الأجدر بالسائل، فانهموا يخفقون. ومن وراء هذا الموضوع الهزلي في المحاورات الأفلاطونية **ثمة تمييز بين الحوار الأصيل وغير الأصيل** ح. فالشخص الذي يدخل في حوار من أجل أن يثبت فقط صحة ما يقوله، وليس من أجل بلوغ فكرة ما، سيكون أسهل عليه في الحقيقة **طرح الأسئلة من الإجابة عنها** ح، فليس ثمة مجازفة في ألا يقدر على الإجابة وفي الحقيقة يبين إخفاق المتحاورين المستمر أن من يظن نفسه يعرف أكثر من غيره لا يقدر حتى على طرح الأسئلة السليمة. يجب أن يظل السؤال غير محدد، منتظرا جوابا قاطعا، وتتمثل دلالة المساءلة في الكشف عن قابلية ما تم التساؤل عنه على أن يكون موضع مساءلة **م ص ن**. فيجب أن يظل في حالة من لا تحدد هذه، بحيث يكون هناك توازن بين الجواب المؤيد والتعارض. يتحقق معنى كل سؤال في مكابدة حالة لا تحدد هذه التي يصبح فيها السؤال سؤالا مفتوحا. وكل سؤال حقيقي يحتاج إلى هذا الانفتاح، فمن دونه لن يكون سوى سؤال من حيث الظاهر فقط. **و نحن نعرف جيدا هذا الشكل من مثال السؤال التربوي** ح، الذي تكمن صعوبته المفارقة في حقيقة أنه سؤال دون سائل، أو من مثال السؤال البلاغي الذي هو سؤال دون موضوع، ناهيك عن كونه دون سائل ﴾.

هانز جورج غادامير ترجمة حسن ناظم وعلي حاكم صالح

الحقيقة والمنهج، ص 484

علم النص القراءة اللسانية الإبستيمولوجية السؤال بين المشكلة والاشكالية 2

: ﴿ يمكن أن تعبر الفلسفة عن نفسها في صورة نظام خاص مكتمل **فرضية النص** ، يحمل الشخصي لصاحبه، ويدل على الأسلوب الأصيل للتحقق الفلسفي. وكل نظام من هذه الأنظمة يمثل مجموعا متماسكا لا يمكن تخطيه، إذ يبقى قيمة متفردة هي نسيج وحدها لأنها تكمن في صميم الكل، وتعبر عن الفلسفة الخالدة **ويمكننا من الناحية الصورية أن نقارن ح** بين هذا الجانب من تاريخ الفلسفة، بوصفه صيغة زمنية وشكلا متغيرا من أشكال الفلسفة الخالدة وتاريخ الفن. **فالفلسفة والفن يشتركان في كونهما حقائق كلية باقية بقاء في كل زمان ح**، تصدق قيمتها بهذه الصفة الكلية أو لا تصدق على الاطلاق.

ان كل انسان، إذا كان فيلسوفا يطمح إلى الكل ويسعى لتحقيقه في صورة كلية، مهما تكن هذه الصورة متهافتة أو جزئية أو غامضة. و كلما تفتح هذا الكل واكتمل واتضح، رأينا أمامنا عملا من أعمال الفلاسفة الأعلام. ولكن من إنسان يمكنه مثلا أن يكون عالما في الرياضيات أي مبدع عمل أو إنجاز خاص يقف تجاهه وينظر إليه من الخارج، وينفصل عنه انفصالا جذريا من حيث هو إنسان. إن الفلسفة هي البذرة الأولى و الزهرة الأخيرة، للتفكير العقلي الذي يتحرك في ميدان المعرفة، بما هو جزئي ونهائي محدود. و هي تتحقق عندما تخرج عن نفسها بشكل من الأشكال، وتعبر عن نفسها في العلوم الخاصة وفي الحياة وكل مجالاتها العينية واليومية. و لكنها كذلك هي "الشامل" الذي يتبين نفسه بوضوح من خلال تأثيره وفاعليته **م ص ن**، ولا يتم هذا بكل ما فيه من جلال وصدق وعمق إلا في صورة شخصية ولهذا كان تاريخ الفلسفة، قبل كل شيء هو تاريخ الفلاسفة العظام ﴾.

كارل ياسبرس ترجمة د. عبد الغفار مكاوي

تاريخ الفلسفة بنظرة عالمية، ص 48/ 49

علم النص القراءة اللسانية الإبستيمولوجية العلوم التجريبية والعلوم البيولوجية

: ﴿ أما التجربة العلمية على الحقيقة فهي التي يباشرها الباحث في المرحلة الأخيرة من المنهج الاستقرائي **فرضية النص** ، يتحقق فيها من الفروض ويصل منها إلى النظرية والقانون.

فإذا قارنا بين نوعي التجربة المرتجلة والعلمية لاستطعنا أن نقول أن الأولى تمهد وتسلط الأضواء على ظلمات المجهول، والثانية تؤكد ـ مستندة إلى هذه الأضواء ـ فتصل بهذا إلى قوانين ونظريات تضاف إلى تراث العلم. لنضرب مثلا تتضح به الرابطة الوثيقة بين كل من التجربة المرتجلة والتجربة العلمية على الحقيقة : فقد توصل الناس من قديم الزمان بالملاحظات العابرة والتجارب المرتجلة إلى القول بأن بعض الأجسام تطفو فوق سطح الماء، وبعضها يظل عالقا في باطنه بينما يغوص البعض إلى القاع. فلاحظوا إلى جانب هذا أن وزن الأجسام يقل طالما كانت في الماء. **كل هذه النتائج لا يمكن أن تكون علمية، فكان لابد أن يتلو هذا تجربة علمية دقيقة للتحقق من هذه النتيجة ح**. فوضع ـ أرخميدس ـ **فرضا مفاده ح** أن ثمة علاقة بين قوة دفع السائل وبين حجم الجسم الذي يغمر فيه. و بالتجربة العلمية أثبت صحة هذا الفرض عندما عقد المقارنة بين وزن الجسم في السائل وبين وزنه في الهواء، واستنبط القاعدة التالية: إذا غمر جسم في سائل لقي من السائل دفعا إلى أعلى يعادل وزن السائل الذي يزيحه الجسم. و يمكن التعبير عن العلاقة بين قوة دفع السائل وبين حجم الجسم المغمور على النحو التالي: وزن الجسم في الهواء ـ وزنه في الماء = وزن السائل الذي يزيحه الجسم المغمور.

يستفاد مما تقدم أن الباحث لا يجد غضاضة في الاستعانة بالتجارب المرتجلة وإن كان هدفه الأساسي النهوض بالتجربة العلمية على الحقيقة **م ص ن** ﴾.

الدكتور محمد فتحي الشنيطي

أسس المنطق والمنهج العلمي ص 133

علم النص القراءة اللسانية الإبستيمولوجية علوم الانسان والعلوم المعيارية

: ﴿ إِنَ فَنَ التَارِيخِ مِنَ الفُنُونِ التِي تَتَدَاوَلُهَا الأُمَمُ وَالأَجْيَالُ ,وَتُشَدُ إِلَيْهِ الرَكَائِبُ وَالرِحَالُ ,وَتَسْمُو إِلَى مَعْرِفَتِهِ السُوقَةُ و الأَغْفَالُ , وَتَتَنَافَسُ فِيهِ المُلُوكُ و الأَقْيَالُ **فرضية النص** وَيَتَسَاوَى فِي فَهْمِهِ العُلَمَاءُ و الجُهَالُ , إِذْ هُوَ فِي ظَاهِرِهِ لاَ يَزِيدُ عَلَى أَخْبَارِ ,عَنِ الأَيَامِ وَالدُوَلِ , وَالسَوَابِقِ مِنَ القُرُونِ الأَوَلِ ,تَنْمُو فِيهَا أَقْوَالٌ ,تُضْرَبُ فِيهَا الأَمْثَالُ , وَتُطْرَفُ بِهَا الأَنْدِيَةُ إِذَا غَصَهَا الاِحْتِفَالُ, وَتُؤَدِي إِلَيْنَا شَأْنَ الخَلِيقَةِ كَيْفَ تَقلَبَتْ بِهَا الأَحْوَالُ , وَاتَسَعَ لِلدُوَلِ فيهَا النِطَاقُ وَالمجَالُ وَعَمَرُوا الأَرْضَ حَتَى نَادَى بِهِمْ الاِرْتِحَالُ , وَحَانَ مِنْهُمُ الزَوَالُ.

ـ وَفِي بَاطِنِهِ نَظَرٌ وَتَحْقِيقٌ وَتَعْلِيلٌ لِلْكَائِنَاتِ وَ مَبَادِيهَا دَقِيقٌ , وَعِلْمٌ بِكَيْفِيَةِ الوَقَائِعِ وَأَسْبَابُهَا عَمِيقٌ, فَهُوَ لِذَلِكَ أَصِيلٌ فِي الحِكْمَةِ عَرِيقٌ , وَجَدِيرٌ بِأَنْ يُعَدَ فِي عُلُومِهَا وَخَلِيقٌ. ح

ـ وَإِنَ فُحُولَ المؤَرِخِينَ فِي الإِسْلاَمِ قَدْ اِسْتَوْعَبُوا أَخْبَارَ الأَيَامِ وَجَمَعُوهَا وَسَطَرُوهَا فِي صَفَحَاتِ الدَفَاتِرِ وَأَوْدَعُوهَا. وَخَلَطَهَا المتَطَفِلُونْ بِدَسَائِسٍ مِنَ البَاطِلِ وَهَمُوا فِيهَا أَوْ اِبْتَدَعُوهَا , وَزَخَارِفٌ مِنَ الرِوَايَاتِ المضَعَفَةِ لَفَقُوهَا وَوَضَعُوهَا, وَاقْتَفَى تِلْكَ الآثَارُ الكَثِيرُ مِمَنْ بَعْدَهُمْ وَاتبَعُوهَا , وَأَدْوهَا إِلَيْنَا كَمَا سَمِعُوهَا ,وَلَمْ يُلاَحِظُوا أَسْبَابَ الوَقَائِعِ وَالأَحْوَالِ وَلَمْ يُرَاعُوهَا وَلاَ رَفَضُوا تَرَهَاتِ الأَحَادِيثِ وَلاَ دَفَعُوهَا.

ـ **فَالتَحْقِيقُ قَلِيلٌ وَطُرُقِ التَنْقِيحِ فِي الغَالِبِ كَلِيلِ ح**, وَالغَلَطُ وَالوَهْمُ نَسِيبٌ لِلأَخْبَارِ وَخَلِيلٌ وَالتَقْلِيدُ عَرِيقٌ فِي الآدَمِيِينْ وَسَلِيلِ وَالتَطَفُلُ عَلىَ الفُنُونِ عَرِيضٌ وَطَوِيلٌ وَمَرْعَى الجَهْلِ بَيْنَ الأَنَامِ وَخِيمٌ وَبِيلٌ وَالحَقُ لاَ يُقَاوَمُ سُلْطَانَهُ وَالبَاطِلُ يَقْذِفُ بِشِهَابِ النَظَرِ شَيْطَانُهُ وَالنَاقِلَ إِنَمَا هُوَ يَمْلِي وَيَنْقُلُ وَالبَصِيرَةُ تَنْقُدُ الصَحِيحَ إِذَا تَمَقَلَ وَالعِلْمُ يَجْلُو لَهَا صَفَحَاتِ الصَوَابِ وَيَصْقَلُ **م ص ن** ﴾.

ابْنُ خَلْدُونْ المقدمة

﴿ و لكن الكائن العاقل ينتمي، بصفته عضوا، إلى مملكة الغايات **فرضية النص** ، وما دام يزودها بقوانين كلية، فليس يخضع هو نفسه أدنى خضوع لهذه القوانين. فهو ينتمي إليها بصفته رئيسا، ذلك لأنه إذ يزودها بالقوانين، فهو لا يخضع لأية إرادة غريبة عنه.

ينبغي للكائن العاقل أن يعتبر نفسه على الدوام كمشرع في مملكة الغايات ممكنة بفضل حرية الإرادة سواء أكان عضوا فيها أم رئيسا ح. ولكنه لا يمكن أن يطالب بمكان الرئيس بالقواعد الذاتية لإرادته، هو لا يمكنه أن يطالب بهذا المكان إلا إذا كان كائنا مستقلا تماما، دون ما حاجات، وبسلطة تلائم إرادته دون ما قيد يقيدها.

فالأخلاقية تتألف من ثم في علاقة كل فعل بالتشريع، الذي يجعل وحده مملكة الغايات ممكنة. وهذا التشريع ينبغي أن يوجد في كل كائن عاقل، وينبغي أن يكون في مستطاعه أن يصدر عن إرادته، وإليك المبدأ : لا تنجز فعلا إلا طبقا لقاعدة يمكن أن تتحول إلى قانون كلي، وهو أن يكون في وسع الإرادة أن تعتبر ذاتها، مشكلة في عين الوقت بفضل قاعدتها، تشريعا كليا.

والآن إذا لم تكن القواعد بطبيعتها موافقة بالضرورة لهذا المبدأ الموضوعي للكائنات العاقلة، معتبرة منشئة لتشريع كلي، فإن ضرورة العمل تبعا لهذا المبدأ تسمى قسرا عمليا، أعني واجبا. وفي مملكة الغايات، لا يتوجه الواجب إلى الرئيس بل كل عضو من الأعضاء، إلى الجميع على الحقيقة بكيل واحد **م ص ن** ﴾.

إيمانويل كانط ترجمة الدكتور محمد فتحي الشنيطي

تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق ص 134/ 135

: ﴿ يمكن قياس هيئة سياسية **فرضية النص** بطريقتين: بسعة الأرض, وبعدد الشعب, وبين هذين القياسين علاقة ملائمة تكسب الدولة عظمتها الحقيقية, **فالناس هم الذين يصنعون الدولة ح**, والأرض هي التي تغذي الناس, وهذه العلاقة, إذن قائمة على كفاية الأرض ووفائها بمعاش سكانها, وعلى وجود كل العدد الذي يمكن الأرض أن تقيته, وفي هذه النسبة أقصى حد من القوة لعدد من الشعب معلوم, لأنه إذا زادت مساحة الأرض عن عدد السكان, أصبحت حراستها مكلفة, والزراعة غير كافية, والغلة فائضة, وكان هذا **سبب للحروب الدفاعية ح**, وإذا لم تكن الغلة كافية, تصبح الدولة في ما يتعلق بما يعوزها من الغلة رهن تقدير جيرانها ورضاهم. وهذا هو السبب القريب للحروب الهجومية, وكل شعب ليس له من خيار, بالنظر إلى مركزه, إلا التجارة أو الحرب, هو شعب ضعيف بنفسه, وأمره منوط بالأحداث بجيرانه, وليس له أبدا إلا وجود قصير غير ثابت, فهو إما يقمع ويبدل وضعه, إما أن يقمع ولا يعد شيئا مذكورا, ولا يستطيع أن يحفظ نفسه حرا, إلا عن صغر أو عظمة م ص ن﴾.

جان جاك روسو

نص الشعبة آداب وفلسفة: ﴿ **كلنا نعرف مدى الثناء الذي يناله الأمير الذي يحفظ عهده ويحيا حياة مستقيمة دون مكر ف .** ص لكن تجارب عصرنا هذا تدل على أن أولئك الأمراء الذين حققوا أعمالا عظيمة هم من لم يصن العهد إلا قليلا وهم من استطاعوا أن يؤثروا على العقل بما له من مكر، كما استطاعوا التغلب على من جعلوا الأمانة هاديا لهم ح. ويجب أن نعلم أن هناك طريقتين للقتال واحدة لها قواعد وقوانين والأخرى تعتمد على القوة فقط الطريقة الأولى للبشر، أما الثانية للحيوانات المفترسة م ص ن.

ولما كانت الأولى غير كافية في أغلب الأحوال، فإن المرء كان يلجأ غالبا للطريقة الثانية، ولهذا فمن الضروري للأمير أن يعرف حق المعرفة كيف يستخدم كلتا الطريقتين[118].

وأنه على الأمير أن يعرف كيف يستخدم الطريقتين معا، فواحدة منها لن تدوم بدون الأخرى. ولهذا السبب كان الأمير يضطر إلى أن يعلم جيدا كيف يتصرف كالحيوان، فهو يقلد الثعلب والأسد، لكن الأسد لا يستطيع أن يحمي نفسه من الفخاخ، والثعلب غير قادر على مواجهة الذئاب. على المرء إذن أن يكون ثعلبا ليواجه الفخاخ ويكون أيضا أسدا ليخيف الذئاب، ومن يريد أن يكون أسدا فقط لا يفهم الأمور جيدا. فعلى الأمير إذن ألا يحفظ عهدا يكون الوفاء به ضد مصلحته وألا يستمر في الوفاء بوعد انتهت الارتباط به. وقد يكون هذا المبدأ مبدأ شريرا، لكن هذا يصدق فقط في حالة ما إذا كان جميع البشر من الأخيار، لكن إذا كانوا جميعا من الأشرار ولن يرعوا عهودهم معك فهذا يسمح لك أن تكون في حل من عهودهم بنية الموقف النص حجاجي... ﴾.

من كتاب الأمير ميكيا فيلي

ترجمة: أكرم مؤمن ص 73 . 74

[118] تجنيد موارد: يقول معاوية بن أبي سفيان رضي الله عنه: لو أن بيني وبين الناس شعرة ما انقطعت، قيل: وكيف؟ قال: لأنهم إن مدوها خلّيتها وإن خلوا مددتها.

طرح المشكلة: عرف هيجل الدولة بقوله:« هي علم تجسد العقل» نظرية العقل الحاكم على الأشياء، وجعله معيارا للحقيقة، ترفضه الفلسفة السياسية[119] المعاصرة، لأن فعل السياسة وتحققه له قواعد علمية تفصل فيه. السياسي اليوم هو عالم بعلم له مبادئ ومسلمات، ويتحرك ضمن مقتضيات واقعية، السياسي اليوم بمقتضى فلسفة العصر، هو ليس ذلك الأمير الذي أشار له الفيلسوف مكيا فيلي ناصحا وواعظا، وفرض له فرضا لا أخلاقيا[120]، وهو أن الغايات تحقق الوسائل، وليقنع أميره حاجج[121] واسترسل في بناء الحجة، ومعيار الصدق والكذب عنده هو متى يتطابق الفكر مع نفسه ؟ ومتى يتناقض ؟ هكذا تكون المشكلة العالقة عند صاحب النص هي: هل مشروعية الحاكم أن يجانس بين فعلين متناقصين، أولهما أخلاقي وثانيهما لا أخلاقي ؟ هل مشروعية الحكم وصدقه هو تحقيق غاية بدون النظر للوسيلة[122] ؟

تحليل محتوى النص: مما علق بذهني، وأنا أسمع أستاذة التربية الإسلامية، تخبرنا حياة سيدنا عثمان بن عفان، أخبرتنا عن واقعة يوم الدار، وكيف اجتمع عليه الجهلة الذين لا يعرفون للصحابة حقا، ولا للصحبة فضلا، قدموا من مصر وغيرها، وصاروا إلى عثمان ليخلعوه من الخلافة، فأحاطوا بالدّار وحصروه رضي الله عنه، ثم قتلوه شهيدا، ولما سألناها السبب قالت: سيدنا عثمان ذو النورين يغلب عليه الحياء، وظن أن الناس مثله أخيار وأبرار، وقبل استشهاده قال حكمنه الباقية:« ان الله ينزع بالسلطان ما لا ينزع بالقرآن»[123] البشر قسمان أخيار وأشرار منهم من يرتدع بالكلمة والموعظة، ومنهم من يردعه القانون، ويسكته العقاب، لذلك معادلة الحكم والسياسة عند صاحب النص، أن نجمع بين المتناقضين أين يقع ذلك ؟ يقع في مؤسسة لها

[119] نفصل بين الطرح الفلسفي الأرسطي الأفلاطوني وبين مقررات الفلسفة السياسية المعاصرة فصلا تاما ونظهرها كفلسفة قابلة للتحيين تجمع بين العلم والفن.

[120] فرضية صاحب النص الغاية تبرر الوسيلة.

[121] نمط النص حجاجي.

[122] طرح المشكلة.

[123] الوضعية تظهر تحقق عملية الادماج ووعي التلميذ لما هو مطلب منه تحقيقه ككفاءة ختامية.

طابع سياسي هي الدولة، هنا نحتاج أن نعرف ما هي السياسة ؟ ومن ثمة نحدد ماهية الدولة ؟ السياسة عند الفلاسفة هي فن الممكن، أي كيف نخضع الناس رغم طبيعتهم الحيوانية لسلطة القانون، أما الدولة في تعريفها العام:« هي أرقى شكل من أشكال التجمع الانساني» تستخرج دلالتها بالقوة من المفاهيم الطبيعية للتجمع البشري، كالعصبية، والقبيلة، والعشيرة، الجمع بين الممكنين السياسة والدولة له قاعدة، هي قاعدة القوة والتغلب، من يملكها هو الأمير، أي الحاكم المشكلة ليست هنا التغلب والظهور، هو قانون طبيعي عام يحكم الأجرام، والكائنات، وكذلك العلاقات البشرية، الله تبارك وتعالى الرحمن الرحيم، لو لم يخلق النار ما عبده أحد، ولو لم يخلق الجنة ما تقرب إليه العبد بالقربات. مكيا فيلي لا يأتي بالجديد، لأنه علم من أعلام فلاسفة التاريخ، وهؤلاء مجمعون على أن الدول يبنيها الأقوياء لا الضعفاء، من أجل ذلك يصرح مكيافيلي قائلا:« وأنه على الأمير أن يعرف كيف يستخدم الطريقتين معا، فواحدة منها لن تدوم بدون الأخرى»، وكل النص يرتد إلى هذه البنية الفكرية التي يسلم بصدقها، بل هي مسلمة لا تحتاج إلى برهان، لأن النظام الطبيعي بين الكائنات الحية واحدة، كان ذلك عند جماعة الذئاب أو جماعة الانسان الأمر سيان.

تقييم النص: ما قدمه مكيا فيلي متجانس، ومتفق مع ما تعرفنا عليه في حصص مادة التاريخ لما درسنا تاريخ الخلفاء الراشدون، عرفنا أن سبب نهايتها أن الخليفة الراشد تغلب عليه القيم والمثل ويسقط نفسه الطاهرة البريئة على واقع بشري متناقض، وعرفنا أن العظماء هم من أسسوا الدول العظيمة، سيدنا معاوية بن أبي سفيان، وعبد الملك بن مروان، وعظماء هذه الدولة الأقوياء وصل حكمهم صور الصين، والمحيط الأطلسي وتجاوزا جزيرة القرم في آسيا، وكذلك الأمر في الممالك المعاصرة في أوروبا وغيرها. لما عرفنا هذه المفاهيم التاريخية، عرفنا أن الصوام القوام الذي يصلي والناس نيام، ينفع نفسه ويلحق الضرر بغيره لجهله بقواعد السياسة، كما وقع مع عبد الله بن الزبير رضي الله عنه، ومحنته مع الحجاج الثقفي، صاحب النص فرأ التاريخ وفقه فلسفته، واستطاع أن يضعنا أمام القيم الفلسفية العالية[124] التي لا يتجادل حولها اثنان.

بناء رأي شخصي: القوة تبني الدولة ولا تبقيها، لأن ما ينتج عن التغلب القهر الظلم والعدوان وذهاب حقوق الناس، يقول ابن خلدون:« الظلم مؤذن بخراب العمران،» ويقدم تصورا فلسفيا

[124] النص له قيمة فلسفية مستمدة من فلسفة التاريخ مباشرة.

لقيام الدول وسقوطها، ويربط أطوار الدولة الخمسة بثلاثة أجيال فقط، فالجيل الأول يقوم بعملية البناء والعناية، والجيل الثاني يسير على خطا الجيل الأول من التقليد وعدم الحيد، أما الجيل الأخير فيمكن تسميته بالجيل الهادم، فالدولة لها أعمار طبيعية كما للأشخاص، على حد تعبيره وهذا يفسر سقوط الدول: فأين الفراعنة والقياصرة والأكاسرة ؟ وقراءة لمقدمة ابن خلدون تظهر ذلك وتجعله مسلمة من مسلمات فلسفة التاريخ.

حل المشكلة: العلاقة بين الحاكم والمحكوم معقدة ومتداخلة، ولا تستقيم بالنظم السياسية فقط لذلك القراءة الإبستيمولوجية المعاصرة، تعيد صياغة العلاقة بشكل جديد، حيث لا يكون الأمير هو الامبراطور أو القيصر، الأمير هو المجتمع المدني الذي يبني دولة التعاقد، أين تتحقق غاية العيش المشترك. هذا الأمير الجديد خلاف الأمراء السابقين، إذا بطش يبطش بقوة القانون، وإذا ظهر له أن فئة أو جماعة أو حتى فردا سولت له نفسه أن يستعيد حياة الذئاب، يجب أن يعرف أن الدولة هي الجهة الوحيدة التي لها الحق في ممارسة العنف بقوة القانون، وكذلك قوة التعاقد الذي أخرج البشر من الحياة الطبيعية إلى الحياة المدنية.

الشعبة لغات: ﴿ ... المبدأ العام لكل القوانين واحد في كافة أرجاء المعمورة، ويتلخص كالآتي:
لا تفعل ما لا ترغب في أن يفعل يك. والحال أننا لا نفهم كيف يمكن لإنسان[125] ف . ص
انطلاقا من هذا المبدأ، أن يقول لإنسان آخر : آمن بما أؤمن به أنا، وبما لا تؤمن به أنت، وإلا كان مصيرك الهلاك، وهذا ما يقال في الواقع في البرتغال، وفي اسبانيا[126] ح ...أما في أقطار أخرى فقد بات يكتفى بالقول : آمن وإلا بغضتك، آمن وإلا ألحقت بك كل الأذى الذي أقدر عليه، وما دمت لا تؤمن بديني، أيها المسخ فلا دين لك إذا، ومحكوم عليك بالتالي أن تكون مكروها من جيرانك، من مدينتك، ومن مقاطعتك بنية الموقف اخبار . نص اخباري . بما وقع متضمن في فلسفة التاريخ.
لو كان القانون البشري يبيح هذا السلوك لتعين على الياباني أن يكره الصيني، الذي يتوجب عليه بدوره أن يمقت السيامي،.. وعلى الفارسي أن يفتك بالتركي، ولأنهال الجميع على المسيحيين الذين طالما افترسوا بعضهم بعضا.
إن الحق في التعصب حق عبثي وهمجي إذا إنه حق النمور لا تمزق بأنيابها إلا لتأكل أما نحن فقد أفنينا بعضنا بعضا من أجل مقاطع وردت في هذا النص أو ذاك **م ص ن**﴾.
الحروب الدينية

فولتير: رسالة في التسامح
ترجمة: هنريت عبود ص 47 / 48 بتصرف

[125] فرضية النص سلم بصدقها الكاتب لأنها مستمدة من مسلمات فلسفة كانط في بناء قاعدة الالزام الأخلاقي من أجل ذلك هذه المسلمات هي المدخل لفهم النص ويكون كتاب كانط مشروع للسلام الدائم يطلب من التلاميذ تحميل كتاب مشروع للسلام الدائم

[126] نحتاج هنا تجنيد موارد لأن نمط النص اخباري نستحضر من مادة التاريخ الحروب الدينية في أوروبا ونتائجها وظهور الحروب الداخلية في المجتمعات النصرانية.

. يقول تعالى في محكم التنزيل: ﴿ سَلَامٌ هِيَ حَتَّىٰ مَطْلَعِ الْفَجْرِ﴾ فرضية الحياة والبقاء، أن يتعايش الناس وفق مقتضيات الحياة المعقدة، ولا سبيل لهم إلا أن يتركوا الحياة الطبيعية، المحكومة بالغرائز ويعيشوا المجتمع المدني، إن فقدوه فعليهم الرجوع إليه، لأنه هو خلاصهم الوحيد. الفلسفة السياسية المعاصرة تناهض المجتمع الطبيعي، وتطلب من المجتمعات المتخلفة أن تتركه، وتلج وبالسرعة الفائقة مجتمع العقد المدني المتوج بفكرة السلام، من أجل ذلك الفيلسوف الفرنسي فولتير وهو علم من أعلام الفكر التحرري المعاصر، يفترض افتراضا مدنيا، وهو أنه لا حياة لنا خارج مجتمع لا يُحترم فيه الانسان لإنسانيته، ولا يوقر لكرامته التي تولد معه، وهذا الموقف ثبته الاعلان العالمي لحقوق الانسان الصادر في 10 ديسمبر 1948 والذي ترجم بحق، مقولة سيدنا عمر بن الخطاب:« متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا». الاخبار عن حقوق الانسان، والوقوف ضد الظلم والمظالم ليس بالجديد، فهو يفرض نفسه بعد وقبل وقوع الحروب، التي يشتها البشر على بعضهم البعض، هل نقول ما قال فولتير ونجعله مشكلة قائمة ونصيغه كإشكال: هل يمكن أن نتصور حياة انسانية هادئة خارج مسلمة التسامح ؟

. أتذكر في حصص التربية الاسلامية، وبالتحديد درس السلام، أن الأستاذة طلبت منا أن نقوم بعملية بحث في المصحف الالكتروني، ونتناول بالبحث لفظ السلام، عرفنا أن من أسمائه تعالى السلام، وأن تحية المسلم السلام، ومما علق بذهني قوله تعالى وهو يخبر عن الجنة ونعيمها: ﴿ لهم دار السلام عند ربهم ﴾. فولتير الرافض للظلم والقهر، يرى أن السلم يتجلى في ماهية الانسان وأنه يدركه بذاته، لأنه لا يحب أن يقع عليه عنف، وهو يرفضه بالمطلق، ماديا كان كالاعتداء الجسدي واهدار الحقوق، أو كان معنويا كالإساءة والتحقير، وقيمة التسامح لا يدركها، إلا من عرف العنف وأنواعه، لذلك فهو يقول:« وإلا كان مصيرك الهلاك، وهذا ما يقال في الواقع في البرتغال وفي اسبانيا»، وهنا يشير للحروب الدينية التي عرفتها أوروبا، وخير مثال عنها حرب الثلاثين عاما بين عامي 1618 و 1648 م التي اقتتل فيها الكاثوليك مع البروتستانت، وأثارها باقية ليومنا هذا. تعلمنا من أساتذة التاريخ الكرام، أن الحربين العالميتين الأولى والثانية، هما نتاج

حتمي للحروب الدينية127 بين الطوائف المسيحية. الحرب والعنف عند دعاة السلام الأوروبيين، منذ زمن فولتير قبله وبعده إلى يومنا هذا، لهم مسلمة يتفقون عليها، وهي أن الانسان خير بطبعه، ويأتيه الشر من خارج، وأن الطفل يولد على الفطرة النقية الصافية، إلا أن التعلم والتنشئة تغير طبعه من أجل ذلك قال فولتير:« لا تفعل ما لا ترغب في أن يفعل بك» وهذا القول عام مشترك، أذكر أننا لما كنا نحضر لشهادة التعليم الابتدائي، حفظنا الحديث الذي رواه البخاري ومسلم:« كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو يُنَصرانه.. » لخير الساكن أعماق الانسان، عبر عنه الفيلسوف الألماني كانط، مؤسس فلسفة الواجب في مسلمة من مسلماته الأخلاقية قائلا:« افعل الفعل بحيث تعامل الانسانية في شخصك وفي شخص كل انسان سواك بوصفها دائما وفي نفس الوقت غاية في ذاتها ولا تعاملها أبدا كما لو كانت مجرد وسيلة». الدعوة للسلام ونبذ العنف فلسفة سياقية لها وجود في الفلسفات والأديان السماوية، وحتى الوثنية كما نجد في تعاليم الفيلسوف بوذا، هكذا يقر صاحب النص أنه لا مناص من التعايش داخل مجتمع انساني، يُوقر المثل والتراث المشترك إلا أن هذه الفلسفة القيمية المتعالية في التجرد والمثالية تحتاج أدلة على صدقها: فما هو وضعها في سلم منظومة القيم المعرفية128 ؟

. هناك منظومة قيم عالمية، فرضها أقوياء العالم على شكل قوانين تحمي حق الانسان في الحياة الكريمة، هذا الاقرار جاء بعد جهد فلسفي وعملي، وهنا نستحضر كتاب الفيلسوف الألماني كانط، وعنوانه مشروع للسلام الدائم129 هو واضع المصطلح السياسي عصبة الأمم، وكتابه حول

---

[127] المقاربة النصية المعاصرة هي تجنيد موارد، أضحت عند المتعلم كفاءات ومهارات، ولم يعد التحليل رص معلومات، لأن المقاربة بالكفاءات ترفض نظرية التراكم، وتعتمد مبدأ الحوكمة في التعلمات، ويقصد به أن يجانس المتعلم بين كفاءته من الطور الأول الابتدائي، حتى آخر حصة استفاد منها، لأن النص المقدم في الاختبارات النهائية، يقدمه الممتحن كمنتج خاص مبتكر.

[128] آثرت أن لا أصرح بمحطات الطريقة، واعتمدت كبديل وضع أسئلة، لها وظيفة الربط بين محطات التحليل، وهكذا نحل مشكلة السؤال لدى التلميذ، هل نكتب المحطة أو نخفيها، هو مخير بين كتابتها أو أن يُنهي كل مقطع من التحليل بسؤال، هو يوضح ما يليه.

[129] أثناء العمل الجماعي داخل الفصل، يطلب الاستاذ من التلاميذ تنزيل كتاب كانط مشروع للسلام الدائم لمناقشته، وتتبع أفكاره، أما في الامتحان يستطيع التلميذ أن يستفيد من الموارد

السلم الدائم هو دعوة إلى إنشاء اتحاد بين الشعوب كاملة، ويكون كأداة للقضاء على الحروب والفتن، وهو يعترف مسبقا بالدور الحضاري للحرب، و يعتبر أن الحرب هي أكبر الشرور، بل حتى فكرة إمكانية نشوب الحرب مستقبلا هو شر قادم لا محالة، وكذا الأمر نجده عند الفيلسوف الانجليزي برتراند راسل ورسالته حول السلام العالمي، ونبذ ظاهرة العنف من المجتمع البشري في كل الأحوال ومن رؤية شخصية، أرى أن فكرة السلام هو حلم جميل، يراود المتأثرين بالفلسفات المثالية كفلسفة أفلاطون و كانط وغيره من الحالمين، ومن باب المراجعة والنقد نطرح هذا السؤال: من قرأ مثلنا في فصله الدراسي تاريخ الأمم والحضارات، هل يستطيع أن يقنع نفسه بفلسفة حالمة ترى البشر أسراب حمام ؟

الحروب والفتن الداخلية واقتتال الناس لا تخطئه العين، ولا أحد ينكره وخاصة من عاصر الحروب الدينية في أوروبا وانتهائها بحربين عالمين، العالم النمساوي سيغموند فرويد نشر سنة 1915 والحرب العالمية الأولى تحصد الأنفس، كتابا عنوانه أفكار لأزمنة الحرب والموت، بدأه بهذا العنوان الحرب تحررنا من الوهم. يوجه كلامه للحالمين قبل وقوع الحرب العالمية الأولى، الذين كذبوا على الناس وقالوا:« الحرب لن تقع وأن حكمة البشر ستوقف الشر وسينعم كل الناس بنعمة السلم والأمان». وجاءت الحرب لتحصد هذا الوهم وتحوله لواقع، أين أجاز الانسان لنفسه، أن يعتمد الأسلحة الكيميائية، ليحسم بها معارك الجبهات، لا يسعنا إلا أن نقول أن القوة هي التي تبني الدول، وأن القوي هو وحده من يحدد مصيره، فولتير رغم قراءته التاريخية، لم تثره أخبار الحروب وتداعيها في حياة الناس: هل نستطيع أن نحسم معادلة السلام والعنف ونرجح طرف عن الآخر ؟ . يقول تعالى: ﴿ الَّذِي أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ ﴾ الأمن الغذائي والأمن الوجودي لا يتحقق بالتغني بالسلام والدعوة للأمان، لأن عالمنا المعاصر عالم يشبهه الفلاسفة بغابة الاسمنت وهو محكوم بقانون الغاب، وشريعته يضعها القوي، لا نستطيع أن نخضع للعدو ونستسلم لقوته وظلمه، ونسمي هذا سلاما، وصفوة القول ما قاله الفيلسوف الألماني نتشه:« لا يوجد أقوياء بل يوجد ضعفاء لا يسأل القوي عن قوته بل يسأل الضعيف عن ضعفه».

المعرفية التي تلقاها كمعرفته بتأسيس عصبة الأمم، وفكرة التعايش السلمي، والحرب الباردة وهكذا.

: ﴿ **نحن مضطرون مبدئيا أن نقرر، دون ظل من أسف أو غضب أو مرارة، أن نوعية أو طبيعة المعرفة التاريخية ليست مطابقة لنوعية وطبيعة المعرفة في العلوم ف . ص**، لأن الجدث التاريخي في الأصل . وهو موضوع تلك المعرفة . ليس مشابها للحادث الفيزيائي أو الكيميائي المبسط ولا البيولوجي أيضا إنه من التعقيد اخفي بحيث تصبح الحادثة الفيزيائية بعلاقاتها الرياضية لعبة أطفال أمام تشابك القوانين في أي حدث تاريخي صغير ح.

ما من شك في أن المؤرخ يلعب دوره الفعال العميق في إعطاء التاريخ طابعه الذاتي، وما من شك في أن التاريخ غير منفصل حتى الآن على الأقل عنه م ص ن ولكن المشكلة لا تبدأ عنده، وإنما تبدأ على الطرف الآخر من المعرفة: طرف الموضوع الذي يسهل على كل فكر أن يدرك أنه . لاتصاله بالطبيعة والانسان والحياة . أعقد بكثير وأوسع بكثير، وفي كل الاتجاهات من أن تحيط به الوسائل المادية المتداولة حتى اليوم للمعرفة العلمية بنية الموقف نص تفسيري.

إن المؤرخ كالعالم الطبيعي يعيش في عالم مادي ولكن ما يجده عند بدئه البحث ليس عالما من الأشياء المادية وإنما يجد عالما رمزيا . أو عالم رموز . وعليه أن يقرأ هذه الرموز ح... فالمواد الأولى في المعرفة التاريخية وثائق آثار ولا أشياء وحوادث. ولا نقع على المعلومات التاريخية إلا بواسطة وتدخل من هذه المعلومات الرمزية﴾.

شاكر مصطفى

عالم الفكر المجلد الخامس 1974 ص 191 192 194

الفهرس

المقاربة بالكفاءات في التعليم، هي القطيعة مع المقاربات الكلاسيكية في بناء التعلُمات، هي تؤكد على التنمية الشخصية والاجتماعية للمتعلم، وادخال طالب العلم عالم الكفاءات، لا عالم المعرفة المجردة. المعلم يُكسب التلميذ الكفاءات من منظور التخصيص المستدام والهام، لمعرفة المطلوب المتعلم لا يتعلم العلم من أجل العلم، بل يتعلم العلم ليوظفه مكسبا ينمي المهارات الذاتية قال تعالى في محكم التنزيل: ﴿ قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا ﴾ الكهف الآية: 66 المعنى مما علمت رشدا أي علمني كيف تعلمت هذا العلم، والله علم الانسان مالم يعلم.